POLONISTA

DWUMIESIĘCZNIK

CZASOPISMO POŚWIĘCONE
SPRAWOM NAUCZANIA
JĘZYKA POLSKIEGO

ROCZNIK VI.

ZESZYT V. LISTOPAD – GRUDZIEN 1936

WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLIOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU V.

Redaktor: *Juliusz Saloni.*

Sekretarz Redakcji: *Henryk Schipper.*

Warunki prenumeraty „Polonisty“ wraz z „Ruchem Literackim“:

rocznie	zł. 10.—	numer pojedyńczy „Polonisty“	zł. 1.50
półrocznie . . .	zł. 6.—	numer podwójny „Polonisty“	zł. 3. —

Adres Redakcji i Administracji:

„Polonista“ Warszawa, Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska“, Nowy Świat 23-25. Telefon Red. 7-00-83; Telefon Sekr. 12-60-77 Telefon Adm. 270-02. Konto czek. P. K. O. 24-195

POWSTANIE OGÓLNOPOLSKIEJ ORGANIZACJI POLONISTÓW FAKTEM DOKONANYM!

Poloniści!

Na mocy decyzji Komisariatu Rządu na m. stoł. Warszawę L. 298 z dnia 11 stycznia 1937 r. stowarzyszenie pod nazwą „Towarzystwo Polonistów Rzeczypospolitej Polskiej" uzyskało legalizację i możność działań prawnych.

Tem samem dotychczasowe wysiłki Komitetu Założycieli zostały uwieńczone pomyślnym skutkiem. Z przesłanych poprzednio projektów statutu i odezw można się było przekonać, jak doniosłą rolę w życiu ogółu polonistów ma do odegrania nasza organizacja, jak wielkie będzie jej znaczenie w dziedzinie metodycznej, czasopiśmienniczej, wydawniczej, towarzyskiej i ogólnokulturalnej.

Dlatego teraz wszystkich tych spraw nie przypominamy. Pragniemy jedynie zaapelować do polonistów i miłośników polonistyki, by starali się w swoim zakresie działania przyspieszyć chwilę ostatecznej krystalizacji Towarzystwa.

W tym celu powinni wszyscy ci, którzy jeszcze nie zgłosili się do rejestracji, przesłać natychmiast odpowiednie zgłoszenia z podaniem adresu prywatnego i adresu instytucji, w której pracują. Zgłoszenia te należy adresować na ręce kol. Z. Jętkiewiczowej, Warszawa, Smolna 18, m. 10. W szczególności ważną jest rzeczą, by licznie zgłaszali się poloniści zamieszkali w rozproszeniu, zdala od większych ośrodków, gdyż Towarzystwo zamierza specjalną pieczą otoczyć ich luźne i nieskoordynowane wysiłki.

Ściślejszy Komitet Organizacyjny, który ukonstytuował się jako Tymcz. Zarząd Główny w składzie: J. Saloni — przew., Z. Jętkiewiczowa i T. Radoński — zastępcy przew., T. Sivert — sekr. gen. i St. Niewiadomski — skarbnik gen., W. Łukaszewska, E. Sawrymowicz, ref. koła zamiejsc. H. Schipper, roześle w dniach najbliższych do poszczególnych ośrodków polonistycznych egzemplarze zatwierdzonego statutu oraz dokładne instrukcje, w jakiej kolejności i w jakich terminach należy dokonać odpowiednich czynności organizacyjnych.

Upraszamy o jak najszybsze i jak najsprawniejsze wykonanie zarządzeń Komitetu Organizacyjnego, ażeby można było już w ciągu najbliższych miesięcy powołać władze Towarzystwa pochodzące z powszechnego wyboru. Nadmieniamy, że od 1 stycznia 1937 wychodzić będą dwa organy Towarzystwa: jeden poświęcony metodyce nauczania jęz. pol. *Polonista* drugi informujący o najważniejszych przejawach życia literackiego *Życie Literackie*.

Obydwa czasopisma otrzymywać będą członkowie Towarzystwa wyłącznie za składkę członkowską, bez dodatkowych opłat.

Za Komitet Założycieli:
St. Balicki, A. Białokurowa, F. Bielak, T. Czapczyński, J. Dańcewiczowa, Z. Gruszczyńska, Z. Jętkiewiczowa, J. Kijas, Z. Klemensiewicz, W. Kwaskowska, W. Łukaszewska, J. Miernowski, M. Miterzanka, S. Niewiadomski, M. Pisowicz, J. Wokulska-Piotrowiczowa, S. Peliński, T. Radoński, J. Rytlowa, J. Saloni, E. Sawrymowicz, H. Schipper, T. Sivert, J. Szumska, W. Szyszkowski, J. Znamirowska.

Dr. Stanisław Kasztelowicz.

Charakterystyka postaci w nauczaniu języka polskiego.

W realizowaniu programu j. polskiego w nowem gimnazjum w zakresie wypracowań piśmiennych natrafiamy na poważne zagadnienie, na sprawę charakterystyki postaci. Zarówno uwagi do programu, jak i cenne wskazania dr. J. Saloniego, ujęte w *Wytycznych do realizacji programu j. polskiego w kl. III* dotyczą zagadnień metodycznych i nie rozwiązują pytania, w jakich granicach należałoby mówić w szkole o charakterystyce, czyli jaki zakres treści nadać pojęciu charakterystyki.

Określenie treści, zawartości wyrazu „charakterystyka" nie jest łatwe. Gdy zapytam o nią psychologa, to usłyszę tyle określeń, ile jest kierunków psychologicznych, a nawet tyle rozmaitych stwierdzeń, ilu badaczy poświęciło się stworzeniu jakiegoś systemu nauki o duchowem życiu człowieka. Gdy zapytam o rozwiązanie tej sprawy socjologa, moralisty lub filozofa, to znowu inna będzie ich odpowiedź na ujęcie osobowości, o którą przedewszystkiem chodzi w charakterystyce.

Problem charakterystyki wiąże się z takiemi kwestjami, jak indywidualność, charakter, osobowość, stany psychiczne, opis zewnętrzny człowieka i jego wartości. W rozważaniu tych spraw ma się do czynienia z taką różnorodnością określeń, że niewiadomo, jak dojść do takiego układu tych treści, by móc dać uczniowi proste i jasne zrozumienie tego, co nazywamy charakterystyką. Spróbujmy jednak przedyskutować te wątpliwości. Najprostszą sprawą wydaje się kwestja zewnętrznego opisu postaci. Ale i tutaj można mieć trojaki punkt widzenia: estetyczny, poznawczy i wartościujący.

Patrzymy niejednokrotnie na człowieka jako na istotę piękną. Stwierdzamy, że człowiek jest, podobnie jak dzieło człowieka, całością organiczną o harmonji układu ciała, o proporcji jego linij. Przypisujemy temu pięknu ciała zgrabność ruchów, wdzięk wykonywania czynności. W twarzy widzimy

szlachetne rysy, młodzieńczość wyrazu. Stosujemy wtenczas w opisie kryterja, urobione na podstawie własnego poczucia, związanego ze zdrowotnością, hedonistyczną potrzebą wyżywania się, to znowu kryterja wzorów estetycznych, powstałych wskutek poznania, że dany człowiek odznacza się odpowiedniością rasową lub idealną, a te przeważnie dyktują przeżycia, wynikające z pobudek biologicznych. Ów estetyczny punkt widzenia ma wielkie znaczenie w życiu. O powszechności jego mogą świadczyć nasze zainteresowania pięknem bohaterów i bohaterek filmowych, nasze posługiwanie się fotografją, nasze przeżycia na widowiskach sportowych. Ekspresja ciała ludzkiego zajmuje zatem dużo miejsca w naszych codziennych zainteresowaniach. Jest ona ważnym tematem w utworach literackich, w sztuce plastycznej, a ponadto u młodzieży o obudzonej libido, t. j. u uczniów kl. III, stanowi przedmiot silnych przeżyć.

Ekspresja ciała wyraża także to, co się dzieje wewnątrz człowieka. Ciało posiada funkcję wyrażania stanów psychicznych i cech charakteru. Psychologja podkreśla to zjawisko bardzo wydatnie. Nawet buduje na tej zasadzie system poznania duszy człowieka, jak n. p. dzieło Kretschmera: *Körperbau u. Charakter.* Ów kierunek psychologiczny, zwany konstytucjonalizmem, upraszcza bardzo poznanie człowieka. Na podstawie pewnej ilości cech fizycznych decyduje o poznaniu osobowości człowieka, dzieląc cały świat na asteników i pikników. Konstytucjonalizm psychologiczny świadczy, jak ważne jest zagadnienie wnioskowania z wyglądu zewnętrznego o własnościach duchowych człowieka.

Chcąc zatem poznać człowieka, będziemy szukali jego rysów duchowych także w ekspresji ciała. Czasem będziemy studjować wygląd zewnętrzny człowieka w jakiejś osobliwej sytuacji, która coś mówi o jego charakterystyce. Obserwacja i opis człowieka z tego punktu widzenia da nam materjał do jego biografji. Ale również opis człowieka, odtworzenie jego rysunku przyczynia się do wykrycia takich elementów życia, że możemy ująć jego duchowe oblicze w pewną syntezę, przedstawić go jako typ. Z rysów człowieka możemy wnioskować o jego przeżyciach, o jego doli, o naczelnej wadzie lub zalecie charakteru.

Funkcja wyrażania, jaką posiada ciało, może nam mówić również o celowości działania. Z ruchów gracza, podbijającego piłkę, mogę sądzić o zjawiskach psychicznych i oceniać, czy ruchy te są celowe. Stąd opis człowieka w ruchu łączy się z czynnikiem wartościującym. I ten pierwiastek jest ważny w opisie człowieka, gdyż nam mówi o nastawieniu człowieka do życia, o woluntarnym podkładzie duszy.

Opis zewnętrzny człowieka nie stanowi zatem zadania samego dla siebie. Jakikolwiek punkt widzenia przyjmiemy, zawsze właściwości ciała będą jedynie desygnatem znaczeń ogólniejszych, dotyczących poznania osobowości człowieka.

O osobowości człowieka nie możemy sądzić w oderwaniu od przeżyć psychicznych. Gdy czytamy w utworach lub słyszymy od ludzi tzw. charakterystykę bezpośrednią, ilustrującą osobowość postaci zbiorem schematycznie połączonych cech jego duszy, to wtenczas jest to wynik pracy logicznego przewartościowania nieuchwytnych, intuitywnych przeżyć. Stąd wielkiem źródłem poznania osobowości mogą być stany duszy, widziane nie w statycznem, pojęciowem ujęciu, ale w przebiegu, w objawach dokonywania się. Cała wartość analizy psychologicznej, nieraz tak drobnostkowej, mówi nam o dziejach człowieka. Nazwijmy to bogactwo duchowego życia biografją danej osoby. Ale i to odtworzenie przeżyć duszy nie wypełnia całkowicie treści pojęcia charakterystyki. To, że się ktoś gniewa, płacze, złości, przeklina, nie mówi nam wiele o osobowości, skoro innym razem ten sam człowiek śmieje się, żartuje, bawi i tańczy. Nasuwa się stąd konieczny wniosek, że sfera stanów duszy, sfera biograficzna, zależna często od chwilowej pobudliwości instynktu, temperamentu, nie stanowi charakterystyki, ale może nam coś mówić o osobowości i dlatego winna się stać bogatym materjałem do charakterystyki postaci.

Staram się przedstawić nawarstwienia materjału, który zwykle odnosimy do pojęcia charakterystyki. Nawarstwienia te ze względu na swą ważność układają się jakby w trzy sfery: opis człowieka, jego przeżycia, a wreszcie osobowość.

Dopiero poznanie osobowości ogarnia całość człowieka. Przedstawia nam ona z jednej strony jego pełnię, a z drugiej strony jego strukturę. W pierwszym wypadku obejmuje to, co nazywamy jaźnią, która w odzwierciedleniu, w uprzedmiotowieniu samej siebie obejmuje świadomość swego życia, a więc poczucie ciała, jak i przejawów psychicznych. Osobowość wtenczas ujmuje pełnię naszego życia, masę odczuć o swym stanie duchowym i fizycznym. Osobowość nazywa się także całością, sharmonizowaną jednością, która koordynuje wszystkie dane w sobie doświadczenia w pewien kształt, wybija w masie wyobrażeniowej znak, co zgrecka nazywamy charakterem, tz. „biciem monety“ [1]). Płynny materjał przeżyć porządkuje się wtenczas według jakiejś zasady, tworzy się struktura. Osobowość zatem ma dwa niejako oblicza: raz widzimy ją jako materjał świadomych przebiegów duchowych i fizycznych, to znowu jako strukturę.

Z tego względu, gdy będziemy się zajmować osobowością, jako strukturą, to mówić będziemy i o charakterze. Te dwa pojęcia różni psycholodzy identyfikują, n. p. Hessen. Należałoby za Nawroczyńskim *(Zasady nauczania)* nadać osobowości szerszy zakres treści, niż charakterowi, gdyż charakter mówi tylko o jednem obliczu osobowości, o skoordynowaniu wartości w pewien układ.

[1]) Zob. Hessen: *Podstawy petagogiki*. Str. 62—70.

Zasadniczą podstawą przekształcania się człowieka w osobowość strukturalną jest to, że stale zachowuje się jednakowo wobec tych samych zjawisk. Widzimy u niego stałość postępowania w stosunku do zasad, jakie głoszą różne systemy kulturalne. Ten pogląd, głoszony przez niemieckiego filozofa Sprangera, a u nas przez Fl. Znanieckiego[1]), przedstawia człowieka, jako twór kulturalnych oddziaływań. Systemy wartości, np. religijnych, społecznych, ekonomicznych istnieją jako żywe wytwory kultury i narzucają swą siłę człowiekowi, że ten przystosowuje swe życie i czyny do wzorów osobowych już urobionych przez te systemy lub do samych ich treści. Stąd może zdarzyć się tak, że człowiek identyfikuje się z danym systemem w sposób jednostronny — jako dobry katolik, społecznik, ekonomista, filozof. Wtenczas wszystkie inne przeżycia tym właśnie naczelnym pojęciom się podporządkowują. Kiedyindziej te różne systemy się wzajemnie krzyżują, tworząc bogatszą i bardziej różnorodną strukturę osobowości. W każdymbądź razie ważne jest tu to stwierdzenie, że osobowość nie może być mechaniczną sumą rozmaitych przejawów.

Stałe zachowywanie się człowieka w różnych okolicznościach świadczy o jego zasadzie, jego stałym stosunku jego postępowania wobec wartości kulturalnych w danym czasie. Więc poprzez życie psychiczne, poprzez biograficzną różnorodność przeżyć musi się przewijać widoczna linja postępowania, którą Hessen nazywa jednolitością kierunku ze względu na jej stały cel z celami ponadosobowemi. To oblicze osobowości, ów charakter człowieka, to znowu niezmiernie ważny odcinek pracy nad charakterystyką, gdyż tutaj właśnie jest miejsce na wykazanie wartości osobowej, na dyskusję o zaletach moralnych i społecznych człowieka, świadczących o jego stosunku do świata kultury jako duchowych wytworów danego społeczeństwa.

Osobowość może mieć jeszcze dwa ważne atrybuty: indywidualności i typowości. Osobowość może rozwijać się tak, że nabywa cech powszechnych, spotykanych u wielu ludzi. Jest ona odwzorowaniem pewnej ilości ludzi o tych samych cechach. Jak zasadą typowości jest powszechność, tak podstawą indywidualności jest niepowtarzalność cechy człowieka. Ona powoduje, że ów człowiek jest niezastąpiony na swem miejscu. Indywidualność — to cecha, której nie da się porównać z żadną inną cechą osobowości u innych. Indywidualność i typowość — to dwa kierunki rozwoju osobowości. Jedna sprowadza ją na drogę powszechnej, utartej jednostajności życia, druga daje możność wejścia na szczyty genjalności.

Praca nasza zatem nad charakterystyką w ujęciu szkolnem będzie różnorodna. Trzeba będzie brać pod uwagę te rozmaite punkty widzenia na człowieka, zawsze jednak musi się zaczepiać o strukturę osobowości,

---

[1]) Zob. Fl. Znaniecki: *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Str. 99—149.

o to w jej życiu zjawisko, że stale zachowuje się jakoś wobec wartości kulturalnych w sensie moralnym, społecznym i państwowym. Rzadko będziemy się starać ujmować osobowość jako całość wykończoną, jako syntezę zupełną człowieka. Gdy się jednak o to pokusimy, to wtenczas możnaby tego dokonać według następującej definicji: charakterystyka jest to poznanie człowieka, a celem badania jest wykazanie, na podstawie opisu zewnętrznego jego wyglądu, jego przeżyć i właściwości charakteru, iż ustosunkowuje się wobec różnych okoliczności życia według stałych, przyjętych przez siebie zasad.

Zdaje mi się, że tego rodzaju ujęcie charakterystyki człowieka da możność spełnienia także zadań wychowawczych w nauce języka polskiego. W tem rozumieniu charakterystyka stanie się punktem wyjścia do oceny wartości społecznej osobowości, wykazania, jaki jej stosunek do ideałów państwa i różnych systemów kultury. Wraz z rozważaniem charakteru pod tym kątem widzenia stwarzamy warunki kształtowania się kultury osobowej ucznia, opartej na ukochaniu pewnych ideałów. Przez to stałe wykazywanie związku człowieka z kulturą i z życiem uświadamiamy ponadto młodzieży, że jedynie wartości człowiecze świadczą o znaczeniu w społeczeństwie. Przyczyni się to do wyrobienia w młodzieży poglądu na jej zadania, co w tym wieku stanowi temat interesujący ze względu na przeżywanie niejako choroby duchowej, podczas której niejednokrotnie upadają wszelkie zasady, a muszą powstać nowe.

Franciszek Czapla.

Ćwiczenia w przemawianiu.

(Uwagi w związku z programem kl. IV gimn. [1])

Forma przemówienia jako podstawowa w programie klasy IV wymaga dokładniejszej analizy. Stosownie do postulatów programu przemówienia mają wiązać się z rzeczywistością, dotyczyć zdarzeń aktualnych i mieć zastosowanie praktyczne. Omawiane i opracowywane w klasie, ćwiczenia te winny być zużytkowane na terenie szkolnych organizacyj i stać się przez to podstawą do wyrobienia sprawności przemawianiowej, której wymagać będzie od ucznia późniejsze życie obywatelskie. Takie ujęcie istoty ćwiczeń przez program wymaga doboru odpowiednich tematów, których dostarczać ma życie szkolne oraz ważniejsze wypadki, poruszające całe społe-

[1]) Por. J. Saloni: Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu (w broszurce ***Wytyczne realizacji programu j. pol. w nowym gimnazjum — kl. IV.*** Warszawa 1936. Patrz ocena na str. 149.

czeństwo. Z powyższych wskazówek programu wynika jasno, że ćwiczenia te zarówno w założeniu jak i realizacji muszą nosić cechy najdalej posuniętego realizmu i praktyczności i nie mogą mieć nic wspólnego z retoryczno-oratorskiemi popisami.

Powszechnie zauważamy, że umiejętność biegłego i pięknego przemawiania jest na terenie szkoły rzeczą dość rzadką. Mniej więcej słyszymy oficjalne przemówienia naszych uczniów w dwu wypadkach: w czasie uroczystości, organizowanych przez szkołę, oraz w czasie zebrań organizacyj szkolnych, które dostarczają uczniom dość sposobności do przemówień, byle chcieli z nich korzystać. Doświadczenie uczy, że w obydwóch wspomnianych wypadkach młodzież nie wywiązuje się z zadania w sposób zadowalający. W pierwszym bowiem wypadku przywilej przemawiania jest udziałem jedynie tak zwanych „dobrych mówców" czy „literatów", których nigdy nie brak wśród uczniów, w wypadku zaś drugim, gdzie swoboda jest większa, a zakres mówiących znacznie szerszy, forma wypowiedzeń jest tak nieudolna i pusta, że wprawia audytorjum w przysłowiową czarną rozpacz. Objektywnie stwierdzić wypada, że nowe metody pracy stosowane w zakresie nauczania języka polskiego dają już pozytywne wyniki i w tej dziedzinie.

Swobodne przemówienie uzależnione jest od pewnych psychologicznych warunków, z któremi nauczyciel musi się liczyć, podobnie jak i w organizowaniu ćwiczeń piśmiennych. Kiedy przemówienie będzie zajmujące? Oczywiście tylko wtedy, kiedy zawierać będzie momenty, zaczerpnięte ze świata myśli i przeżyć mówiącego, kiedy słuchacze podświadomie będą odczuwali, że mówca powie coś wartościowego, coś oryginalnego, związanego bezpośrednio z jego indywidualnem przeżyciem, przyczem zdoła w audytorjum wzbudzić to przekonanie, że solidaryzuje się z tem, co mówi, własną duszą, własnem „ja". Wymogi psychologiczne przemówienia wskazują na pewnego rodzaju ostrożność w doborze tematów przemówień, które nie powinny zawierać sytuacyj sprzecznych z podstawowemi zainteresowaniami ucznia, gdyż żaden człowiek nie potrafi dobrze, biegle i z przekonaniem przemawiać na temat dla niego obcy, obojętny i nieciekawy, a gdy to robi, przemówienie jego jest banalne i bezduszne.

Organizacja przemówienia musi mieć cechy pracy ze wszech miar przemyślanej i celowej. Przystąpienie do realizacji wytycznych programu bez wprowadzającego etapu przygotowawczego, zwłaszcza w klasach w niczem do tej postaci pracy nieprzygotowanych, mogłoby być eksperymentem nazbyt ryzykownym. W okresie przygotowawczym sięgniemy w tematach do bezpośrednich wrażeń i przeżyć ucznia, do skarbca nagromadzonych przez niego doznań w czasie wszelkiego rodzaju wycieczek naukowych, turystycznych i krajoznawczych, do zakresu jego specjalności, do jego ulubionej lektury. Ograniczanie tematów do materjału historycznego,

literackiego czy naukowego byłoby błędem. W początkach pracy najlepiej dać uczniom zupełną wolność i swobodę w wyborze tematu, co może mieć duży wpływ na wyrobienie i wzbudzenie w nich odwagi; nie ulega bowiem wątpliwości, że wysiłek w kierunku przełamywania osobistych trudności i usuwania wewnętrznych, hamujących czynników jest u uczniów zwłaszcza bardziej wrażliwych i nerwowych dość znaczny, podkreślić zaś należy, że wewnętrzne opanowanie mówcy jest wprost proporcjonalne do samego efektu przemówienia. Jeśli sam nauczyciel podaje temat przemówienia, pamiętać musi o tem, że jego sformułowanie musi być jak najbardziej konkretne. Między tematem, przeznaczonym do opracowania piśmiennego, a tematem, przeznaczonym do przemówienia, zachodzi znaczna różnica i dobry temat do wypracowania piśmiennego może być złym tematem dla przemówienia i odwrotnie. Po okresie ćwiczeń wprowadzających, bardziej indywidualnych, swobodnych i wolnych, należałoby przejść dopiero do ćwiczeń, wyznaczonych przez wytyczne programu, związanych z jego konkretnemi postulatami. W ostateczności różnorodność tematowa wystąpiłaby w następującej kolejności: 1) tematy, oparte na przeżyciach i obserwacji uczniów, oraz na materjale z zakresu ich specjalności, 2) tematy związane z zagadnieniami i problemami lektury szkolnej i uzupełniającej — wobec nich winien uczeń zająć stanowisko indywidualne, o którego słuszności stara się przekonać innych, 3) tematy, oparte na treści organizacyjnego życia szkolnego, łączące się bezpośrednio z rzeczywistością, jego poczynań i ich realizacji, 4) tematy, ujmujące najważniejsze zdarzenia i momenty przejawów życia politycznego i społecznego państwa. Przemówienia mogą być wygłaszane nietylko na lekcjach języka polskiego, ale i na lekcjach innych przedmiotów, czy też na terenie jakiejkolwiek organizacji szkolnej, w której uczeń pracuje. Forma ostatecznego wykonania zależeć już będzie od charakteru i metody organizacyjnej samego nauczyciela.

Niemniej ważną sprawą w całości zagadnienia jest kwestja technicznego przeprowadzenia postawionych wskazań. W jaki sposób uczeń winien przygotowywać przemówienie? Konieczność udzielenia uczniom na początku pracy wyczerpujących wskazówek nasuwa się z całą bezwzględnością. Jako pierwszy postulat w ich całości mieścić się musi nakaz zerwania z zakorzenioną metodą wypisywania całego przemówienia i wyuczania się go na pamięć. Wdrożyć mamy uczniów do przemówień, a nie do odczytów. Sposób wypisywania przemówienia na osobnym arkuszu, wyuczania się go napamięć i wygłaszania sprzeczny jest z samą istotą przemówienia, a związany z licznemi niebezpieczeństwami i niepowodzeniami. Wybór metody pracy jest prosty i jasny. Uczeń po decyzji co do tematu przystępuje do pracy, przygotowując i gromadząc odpowiedni materjał rzeczowy. Najpierw ujmuje w umyśle kom-

pleksy myśli, które złożą się na całość przemówienia, zestawia ich poszczególne ogniwa, podporządkowuje szczegóły pojęciom ogólniejszym; na karteczce czy karteczkach notuje etapy treści, wyrażenia, bardziej sugestywne zwroty, których chciałby użyć w poszczególnych częściach przemówienia. Szczególniejszą uwagę zwraca na wstęp, przejście i zakończenie. Wszystko to stanowi niejako podstawowy szkielet budowy, na którym wznieść się ma dopiero jej gmach. Ramy te wypełnić ma swoistą treścią frazeologiczną, posiłkując się w jej formułowaniu zanotowanemi wyrażeniami i zwrotami, które poddają i sugerują całe obrazy. Według tej konstrukcji przygotowuje przemówienie w domu, mając na uwadze jego całość i jednolitość. Tak przygotowany plan przemówienia przedstawia uczeń nauczycielowi, który udziela mu rad i wskazówek nie w czasie lekcji oczywiście, bo zepsułoby to efekt samego przemówienia, ale na osobności. Wskazówki nauczyciela odnoszą się do najistotniejszych momentów treści. Chodzi o to, czy uczeń uchwycił je w swem przemówieniu, gdyż wyrobienie tej zdolności oznacza fakt opanowania przez ucznia tego stopnia trudności, jaki nasuwa mu przemówienie w kształceniu jego słownej ekspresji. Wreszcie po ukończeniu tych przygotowań uczeń wygłasza przemówienie wobec audytorjum.

Atmosfera winna być jak najbardziej swobodna. Po przemówieniu dyskusja. O cóż w niej powinno chodzić? O zdefinjowanie odniesionego przez współkolegów wrażenia, określenie charakteru przemówienia pod względem treściowym i formalnym. Punktami zaczepienia w dyskusji pozostaną: 1) wybór materjału, 2) uporządkowanie treści i budowa przemówienia, 3) strona językowa i stylistyczna, 4) sposób wypowiedzenia, 5) pozytywne wskazówki na przyszłość. Te ostatnie stanowią końcowe posunięcie dydaktyczne bardzo ważne. W przygotowanej do dyskusji klasie zrealizowanie powyższych wytycznych nie może napotkać na żadne przeszkody.

Obok powyższych przemówień przygotowanych, które nie mogą jednak trwać dłużej niż 10 do 15 minut, nasuwa się możliwość organizowania przemówień krótszych w ciągu jednej lekcji, specjalnie przeznaczonej na ten cel. Na początku lekcji nauczyciel ustala wraz z uczniami tematy przemówień. Idąc po linji zainteresowania uczniów, wybiera wraz z nimi tematy ciekawe, odnoszące się do różnych przejawów życia. Wybrane tematy wypisuje na tablicy. Uczniom pozostawia się czas na wybór najbardziej odpowiadającego im tematu, na zebranie odpowiedniego materjału treściowego, zanotowanie na karteczce ważniejszych momentów treści, ciekawszych wyrażeń i zwrotów. Następuje przemówienie, dyskusja, ustalanie wskazówek i rad. W czasie całej lekcji dojdzie do głosu dwóch do trzech uczniów. Należałoby tak zorganizować pracę, żeby każdy z uczniów miał sposobność wypowiedzenia się dwa lub trzy razy w ciągu roku.

Wreszcie trzeci sposób postępowania — to przemówienia na temat nieprzygotowany, podyktowany wybranemu mówcy przez nauczyciela czy klasę, pewien rodzaj popisu retorycznego. Zgóry należy się zastrzec, że do tego rodzaju pracy mogą być wciągani tylko uczniowie najzdolniejsi.

Ostatnia wątpliwość wiąże się z zagadnieniem samej możliwości kształcenia ekspresji słownej uczniów. Wiemy z doświadczenia i obserwacji, że zdolności te związane są z pewnemi typami ludzi. Nie wszystkich wykształcić można na mówców, ale tylko tych, którzy ujawniają pewne naturalne dyspozycje psychiczne w tym kierunku. Psychologja różnicowa ustala pewne typy ludzi ze względu na wrodzoną łatwość czy trudność ekspresji słownej. Badania Kretschmera, Sterna i Charcota potwierdziły w zupełności wcześniej wysuwane przypuszczenia. Erich Drach w obszernem studjum *Sprecherziehung* wyróżnia pięć typów, o ile chodzi o możliwości psychiczne mówienia i ich związek ze zdolnościami krasomówczemi oraz ich urabianiem i kształceniem. Jest niemożliwością przekształcanie typów. Cel taki nie może leżeć w interesie szkoły. Nie trzeba być jednak Demostenesem, by rozumnie rozprawiać. W granicach możliwości szkoły leży praca usuwania niedomagań w zakresie każdego typu, zmniejszanie niechęci do mówienia, przezwyciężanie wewnętrznego oporu, kształcenie zdolności ekspresji uczniów na użytek ich potrzeb społecznych i obywatelskich.

Janina Rozenhekówna.

Jak VII klasa gimn. pisała powieść?

Pracę, której dzieje tu podam, wykonałam z klasą VII, zespołem koedukacyjnym, dość inteligentnym, silnie jednak „rozwichrzonym". W ciągu dwóch ostatnich lat, w których uczyłam w klasie tej, miałam zawsze mało kłopotu z problemem, czy wyczerpię materjał i czy go sobie uczniowie przyswoją, wielkie trudności natomiast sprawiało mi pytanie, w jaki sposób przerobić tę lub ową lekturę tak, aby zainteresować nią grupy uczniów zupełnie wyraźne w tym zespole, a więc i „sportowców" i zbyt trzeźwo trochę myślących zwolenników praktycznej fizyki (radja i elektryczności) i zbyt nierealnie na świat patrzące, a lekko rozmarzone „panienki", których było tam sporo. Jeśli do tych grup dodamy parę „luzem" idących jednostek, kilka obojętnych i ospałych, będziemy mieli barwny obrazek zespołu żyjącego na tle sielskiego otoczenia małego miasteczka, gdzie obok sportów jedyną rozrywkę młodzieży stanowią książki, w ostateczności kino, przeważnie „niedozwolone" i stąd zwiedzane tylko ukradkiem.

A „jutro omówimy temat „domowego" zadania — niechaj każdy przyjdzie z gotowym planem". Klasa VII, mająca opinję „niezłej" i „inteligentnej", zakipiała od planów. Z powodu niedorzeczności wyłonił się jeden trafny pomysł: „piszemy powieść". Może podsuflowany był, może go z myśli mej wyczytali — dość, że plan powstał. Jako pensum myślowe na następną lekcję otrzymali rozwiązanie ważnego problemu — „jaki typ powieści?" Znów zatrzęsienie pomysłów. — I znów godzina żywa, wesoła, pogodna, lekcja, w czasie której mówił każdy o „swoich" pomysłach — o „własnych" planach. W praktycznej formie rozpatrzyliśmy typy powieści — nauka nie poszła w las. W rok później, omawiając w tej samej klasie rozwojowe pytanie „powieść polska", znalazłam jedną partję już opracowaną — „myśmy to już brali". Z zadowoleniem zauważyłam, że „stracone" na dyskusji przed rokiem godziny były znacznym literackim dorobkiem. Pojęcie powieści fantastycznej, dydaktycznej, obyczajowej było czemś jasnem.

Tematy były niekiedy niedorzeczne, pełne pozy i afektacji, czasem skonstruowane nielogicznie, a jednak można z nich było wyczytać „duszę wieku". Przeważały pomysły à la Marczyński. Nie brak w nich zatem było ani tajemniczych statków, ani „domu warjatów", ani tajemniczych porwań i uprowadzeń; także Chińczycy odgrywali dużą rolę jako współczesny objaw zaciekawienia problemem „żółtego niebezpieczeństwa". Także motyw szpiegostwa był częsty i wywołał żywą dyskusję między zwolennikami „wallenrodyzmu" a jego zdecydowanymi przeciwnikami, wyznającymi zasadę „podstępu nie uświęca cel żaden, choćby nawet wzniosły". Wątek erotyczny odgrywał dość poważną rolę, był zakreślony charakterystycznie, zupełnie po „współczesnemu" — nigdy niemal nie przybierał charakteru tragicznego — rozwiązywał się na wzór filmowy pogodnie, bez zgrzytów... przeważnie w braku innego wyjścia kończył się po staremu — małżeństwem.

Zdania ścierały się; nad każdym tematem dyskutowano i każdy niemal przy głosowaniu upadał. Dziewczęta jednak wysunęły temat „kompromisowy" — przygody... owszem, ale tło czysto polskie... dworek lub wieś i... zwyciężyły. Reminiscencje lektury szkolnej, Sienkiewicza i Prusa, Reymonta i Weyssenhoffa zwyciężyły „modną" literaturę, wyparły ją zwolna, ale stanowczo...

Ustaliwszy tło, ustanowiliśmy taki plan dalszy: nie będziemy zgóry dyktować losów bohaterów— rzucimy ich w świat, określimy tylko liczbę osób głównych (epizodyczne dowolne), określimy ich zasadnicze charaktery, a potem każdy z „autorów" pisać będzie jeden ustęp (30 w klasie), zaznajamiając nas z jego dyspozycją. Oczywiście każdego obowiązywały dane, poprzednio przez kolegę ustalone. Przestrzegano tu ściśle logiki i z niebezpieczną dokładnością zbijano nawzajem każde uchybienie.

Co do osób zadecydowano bezwzględnie istnienie na świecie obojga rodziców. „Starzy są jednak potrzebni" — zauważył ktoś. Zwolenniczce „starego wdowca" zamknięto usta przekonywającym argumentem: — „trzeba ci tu jeszcze do konfliktu macochy!..." Stary sługa, Klemens, okazał się równie potrzebny jak starożytny, zardzewiały zegar — „ot, grat niepotrzebny, ale niechaj będzie..."

Nawet tak niewspółczesny typ jak guwernantka-cudzoziemka znalazł swe miejsce, dzięki energicznym żądaniom dziewcząt. „A cóż ty myślisz, to tylko Staś ma się uczyć, a jego siostra nie?".

Nakoniec wywiązała się sprzeczka o tytuł. Byli tacy, którzy chcieli od tematu tego zaczynać. Zgodziliśmy się jednak, że tytuł to rzecz podrzędna, ustalimy go przy końcu, a w wirze pracy zapomnieliśmy o nim i powieść została bez tytułu.

Po tej ogólnej dyskusji zbiorowej, ciekawej, żywej i prawdziwie „radosnej" przyszła kolej na indywidualne opracowanie. Porządku pracy nie dyktowałam. Zgodziliśmy się na to, że zacznie powieść najlepsza w klasie „malarka krajobrazów", jedna z tych, które na „zadaniu klasowem" wybierają z trzech tematów zawsze „krajobraz jesienny", albo „dzieje płatka śniegu", albo „refleksje na temat skrzynki pocztowej" — wybierała zawsze takie tematy i sztuką cyzelatorską, drobniutką mozaiką stwarzała z nich maleńkie arcydzieło. „To ładne, śliczne, ale to nie dla nas", mawiali o tych zadaniach sportowcy klasowi...

Tym razem może z nadmiaru ambicji krajobraz nienadzwyczajnie wypadł; z uśmiechem wysłuchałam obrony: „...to co innego, proszę pani, zwykłe zadanie, a co innego powieść..." Mimowoli autorka, zwykle oryginalna, popadła tu w reminiscencje nieśmiertelnej, najcudniejszej polskiej „powieści", a więc i „szkapy wieśniaków, zwykle melancholijnie(!) spoglądające, dziś potrząsały dzielnie głowami..." i dworek, jak przed stu zgórą laty, był „ozdobiony smukłemi topolami, strojnemi w seledynową koronkę młodziutkich liści". Tylko wiosna, nawet na tle starych, grobowych alei, była „współczesna", zaglądała bowiem do okien, „dmuchnięciem odgarniając firaneczki i pogwizdując sobie leciuteńko na wyścigi z łobuziakami wzdłuż drogi..."

Następnie rozdziały powierzono zgodnie „psychologom" klasowym. Ci też rozpisali się należycie, rozwijając „ekspozycję". I tu, wbrew wpływom literatury kryminalno-sensacyjnej, pan Jaryczewski okazał się szlachcicem starej daty „...pomimo sześćdziesiątki trzymał się jeszcze krzepko... osobiście zarządzał swojem „królestwem..." był człowiekiem nadzwyczaj skromnym... a sposób życia, jaki prowadził, można było nazwać patrjarchalnym". Naprzekór też wszystkim teorjom emancypacyjnym pani Gabrjela, żona, okazała się „całkiem zwykłą kobieciną", dawną, zahukaną przez męża, stateczną małżonką...

Rysy starego Rymwida wykazuje bezwzględnie stary Klemens, który ,,pamiętał jeszcze ojca pana Antoniego, a służąc u niego przez wiele lat, nabył niemało doświadczenia, którem chętnie dzielił się ze swoim panem" — widać, że nieśmiertelny typ tego, co ,,wolę pańską nosi i odnosi" święcił, tu swe triumfy...

Dwoje dzieci — bohaterowie powieści — noszą już lekkie ślady ,,modernizacji". Odwiecznym był wprawdzie w Polsce typ chłopaka, co to niewielkie miał do książki zdolności, a dużo ,,odwagi i dobrego serca". Soplicowski to typ, o którym sam ojciec mówi, że ,,...chłopak wcale niezły, choć ,,gałgan" — dusza wielka, serce złote"... ale Staś miewa już awanturki w szkole, które trzeba było ,,zatuszować"; zawołany przez ojca do ,,raportu", twierdzi, że ,,go nie rozumie" (aby zyskać na czasie), nawet ze zdziwieniem zapytuje ,,czego ojciec właściwie ode mnie chce". W ,,hultaju" Stasiu niejeden z młodocianych autorów widział siebie, tylko trudno było pogodzić dawny staropolski typ surowego rodzica z indywidualistą-synalkiem.

Stąd odwieczna przepaść między starymi a młodymi powinnaby tu być głębsza, tragiczniejsza, a stała się zupełnie naturalną w fantazji młodzieńczej. Ciekawa skłonność do archaizacji prowadziła młodzież nawet do lekceważenia współczesnych wynalazków. I tak, mimo że rzecz dzieje się ,,tuż przed wojną", a więc w 1914 r. — pan Antoni ,,klaszcze w dłonie", przywołując Klemensa, przed domem słychać tylko ,,turkot bryczki", a z tem wyraźnem lekceważeniem dzwonków elektrycznych i samochodów łączy się prymitywny system udzielania wiadomości... ,,pędź jak strzała" mówi się do fornala i wszystko załatwione. Godne uwagi jest, że robili to autorowie na własną rękę, bez ,,dyktanda". Bardzo blado wypadła siostra Stasia, Hanka. Któraś z ,,dobrze wychowanych" autorek wymalowała ją jako ,,posłuszną i grzeczną", ale ,,słabego zdrowia" i taką na dłuższą metę pozostała. Nieco oryginalniej wypadła druga dziewczęca postać, przyjaciółki Hanki, sierotki Nusi. Tylko psychoanaliza potrafiłaby wyjaśnić, jak tragiczny typ sierotki otoczonej bogactwem, a tęskniącej do długich rozmów z matką na wiejskim cmentarzyku u jej mogiły, mogła nakreślić ukochana i rozpieszczona przez rodziców jedynaczka. Z Nusią wszedł też do powieści element społeczny. ,,Judymowski" to problem, którym żyje dziewczątko, marzące już w trzynastym roku życia o założeniu ,,szpitalika dla chorych" i ,,domu dla starców". Wypływa to z własnych dążeń Nusi, gdyż rola ks. Mikołaja, stryja jej i opiekuna, ograniczała się do czytywania z wychowanką historji Polski, dotykała zatem raczej momentów patrjotycznych niż społecznych. Wzmożone zainteresowanie młodzieży sprawami społecznemi zrobiło swoje. W następnych rozdziałach mówi się wiele o nich.

I tak zorganizowano „z wiejskich chłopców oddział strzelecki". Robi to „jakiś pan ze Lwowa, który co niedzielę wieś odwiedza i zapowiada chłopakom, że będzie wojna..."

No i wybucha wojna... Przychodzi ona w powieści, jak ów rok 1812 — zdawna zapowiadany „a poprzedzony głuchą wieścią między ludem". A więc wróżą go „łuny pożarów, świecące codziennie na tle ciemnego nieba..." Dwór gotuje się do ucieczki, a na jej tle wśród zamieszania przedwojennego Staś gotuje się na wojenkę. Po staropolsku przez ojca ofuknięty i nazwany „smarkaczem", przeżuwa w samotności tę obelgę, „na troskliwe" dopytywanie matki mruczy coś niezrozumiałego pod nosem; układa wraz z Jankiem, synem starego Klemensa, plan ucieczki do Lwowa. „Teraz książki pójdą spać" stwierdza z nieukrywanem zadowoleniem nasz „militarysta" i zawodzi po raz ostatni w kryjówce swej wraz z Jankiem „indyjski taniec".

Sprawę jednak komplikuje „czarny charakter", Szymek, który, podsłuchawszy rozmowę przyjaciół, powtarza ją Klemensowi. Szymka wprowadził klasowy nasz „kiniarz", syn właściciela kinoteatru, wykarmiony na sensacyjnej pożywce kinowych afiszów. W rezultacie kontrakcja ta nie daje nic nowego, włącza natomiast do powieści kilka rdzennie swojskich i niemniej „soczystych" rozmów Klemensa ze synem, mających ustrzec go przed złemi zamiarami potajemnej ucieczki. Po niewczasie dopiero przekonał się ojciec, że jego ostre postępowanie ze synem „wręcz przeciwny odniosło skutek". I tu wszędzie już współczesny ton panuje; zakazy powodują nietylko niechęć wychowanków, ale też stają się powodem nieszczęść i niepowodzeń, nawet ogólnych. Czuje to Klemens, który dochodzi do wniosku, że „świat się teraz przewraca do góry nogami, kiedy synowie nie słuchają ojców, tylko ojcowie synów..."

Pogoń, wysłana za dwoma zbiegami, wróciła skonfundowana do domu, a młodzi — młodzi byli już we Lwowie, gdzie „połyskiwały szable i dzwoniły ostrogi". Na tem koniec pierwszej części powieści.

Część druga obfituje w rapsody rycerskie — trudno ich treść podawać — koleje losu Stasia Jaryczewskiego są zmienne — jest za frontem, na froncie, w walce rozstrzygającej — wreszcie ranny w szpitalu, skąd wysyła list do rodziny z opisem swych przygód.

Pomyślano też i o spustoszeniu wewnątrz kraju. Obrazy walk przeplatają równie tragiczne widziadła „pożogi". List młodego wojownika przekonał do reszty rodziców, którzy i tak w głębi serca wybaczyli mu jego ucieczkę. List ten znalazł także odzew i w duszy Nusi, która ogarnięta chęcią służenia Ojczyźnie, ucieka z domu i rozpoczyna ciężką i pełną poświęcenia pracę pielęgniarki w szpitalu. Los - przypadek łączy ją ze Stachem, który po raz wtóry, chory z ran poniesionych na polu bitwy, leży w szpitalu między obcymi. Tu początek akcji erotycznej, dość słabo

przeprowadzonej; także i miłość widać „silet inter arma". Jest i „kontr-akcja" w postaci udatnego epizodu: spotkanie obcej, uroczej panienki w czasie podróży na urlop do domu. Staś wychodzi jednak zwycięsko z opałów.

Wielką mnogość przygód wojennych kończy bohaterski czyn Jasia, dziwnym trafem ocalonego wśród zawieruchy wojennej, który ratuje życie Stachowi, aby z nim razem walczyć, a potem razem żyć i pracować dla Tej, która nie zginęła. Tu koniec powieści.

Przydługie to streszczenie słabo jednak oddać może istotne wartości pracy. Leżą one zupełnie poza jej treścią, poza jej wadami i zaletami nawet. Są niezbadaną kopalnią sądów dających się na ich tle skonstruować. Za wcześnie po kilku nawet pracach takich na wnioski ogólne — za wcześnie, to prawda. Nasuwają się one tylko jako niejasne, podświadome może, a tem bardziej wartościowe wskazówki dla pedagoga: praca domowa, praca piśmienna ma wyjść od młodzieży, być obrazem jej myśli, jej uczuć, jej przeżyć. Ma ona kierować się od młodzieży ku nauczycielowi, być źródłem nie nudy i wzajemnej udręki, ale zadowolenia płynącego u uczniów z radosnej, oryginalnej twórczości, u nauczyciela z zadowolenia, iż twórczość tę spowodował. On to bowiem „nakręcał" film ów, on jako niewidzialny reżyser nim kierował. Kiedy postacie ożyją na płótnie — zasługa to raczej reżysera niż autora. On je wskrzesił z martwych kartek książki. Jeśli przeżycia młodzieży ożyją w ich pracach, jeśli staną się dla nauczyciela źródłem zrozumienia psychiki grupy lub jednostek-wychowanków — radować się może wychowawca.

Może wiele jeszcze wysiłków w tym kierunku pójdzie na marne, może to i owo obalą metodyka lub psychologja, to jednak pozostanie pewnikiem: tylko swobodna, oryginalna, twórcza praca da zadowolenie wychowankom i — wychowawcom.

Stefan Balicki.

O niebezpieczeństwach t. zw. ćwiczeń redakcyjnych.

Ciekawie opracowany artykuł Dr. Janiny Hełm-Pirgowej o ćwiczeniach redakcyjnych rzucił wiele światła na tę nową w praktyce formę pracy piśmiennej. Ustalił przedewszystkiem stanowczo, że ćwiczenia redakcyjne nie mogą być celem, tylko środkiem. Środkiem do nabycia, wedle słów autorki, „ścisłości i poprawności". Stąd drugie najsłuszniejsze wymaganie objektywizmu w temacie zadania. Powinniśmy więc wybierać taki temat, który nie potrzebuje podbudowy ściśle indywidualnych przeżyć psychicznych, tylko może być ujęty jako przeżycie zbiorowe i dlatego obleczony w jedną formę, wspólną dla wszystkich.

Należy przyznać, że przestrzeganie tych zasad będzie wielkiem ułatwieniem dla polonisty. Zadajmy sobie jednak pytanie, jak trzymać się tych poleceń w praktyce. Czy wogóle istnieje temat „objektywny" i jak go wynaleźć. Jeżeli będziemy się trzymali podziału wprowadzonego przez program, to w klasie pierwszej ćwiczenia redakcyjne powinny wprowadzić ścisłość i poprawność do sprawozdań i streszczeń. Przyjmijmy, że klasa była na wycieczce w drukarni. Celem było zaobserwowanie ruchu w drukarni i ogólnego kształtu pracy robotników. Jest to chyba jeden z najbardziej objektywnych tematów, jaki można sobie wyobrazić. Zakładamy, że przeżycie było wspólne, bo jednoczesne i objektywne, bo nie potrącające o osobiste życie uczuciowe każdego z uczniów. Przystępujemy więc do ćwiczenia redakcyjnego z zamiarem złożenia dobrego sprawozdania z wycieczki.

„Dnia dwudziestego czwartego maja zwiedziliśmy drukarnię, położoną przy ulicy..." Zdaje się, że będzie to początek ścisły i poprawny. Ale... może zbyt sprawozdawczy, urzędowy. Próbujemy więc inaczej. Lekkie potrącenie wrażliwości uczniów wystarcza do otrzymania innego zdania na początek.

„Drukarnia! Jak dawno marzyliśmy o tem, żeby ją obejrzeć...".

Niektórzy uczniowie, jeśli są szczerzy, tu zaprotestują. To jest nienaturalne! Czy on tak dawno o tem marzy? Poco takie uniesienie? Niefortunny projektodawca, kto wie zresztą, czy wypowiadający się szczerze, siada. Nauczyciel nie wie, co ma robić. Jeżeli narzuci ostatni projekt innym uczniom, sfałszuje przeżycia klasy. Jeżeli zgodzi się z oponentami, inni uczniowie będą bardzo już ostrożni i nie pozwolą sobie na osobiste wypowiadanie się. Niewątpliwie jednak większość polonistów wybierze tu drugi typ tekstu, oczywiście z jakiemiś odmianami. Uratujemy w takim wypadku materjał, na który złożyły się przeżycia indywidualne uczniów. Idziemy dalej. „Pierwszą rzeczą, która nas uderzyła, był niezwykły zgiełk trzaskających śpiesznie linotypów...".

Przyjęliśmy to zdanie bez żywszego udziału ze strony klasy. Spróbujmy wybadać, dlaczego. Otóż niewiadomo, co kogo przy wejściu uderzyło. Ze zgiełkiem niektórzy oswoili się już na schodach. Są tacy, których uderzył nie zgiełk, tylko wzrok drukarza nagle odwracającego się ku drzwiom i marszczącego twarz w niechętnym grymasie. Inni odrazu pominęli ów zgiełk i zatrzymali wzrok na drgających klawiszach linotypów. Są tacy, którzy znają konstrukcję linotypu (choćby zgrubsza) i woleli obejrzeć z podziwem chłopca, który wlókł się środkiem sali, stękając pod olbrzymim zwałem papieru. Uwaga uczniów, rzecz jasna, rozstrzeliła się. Napięta była w jednym kierunku przed otwarciem drzwi, potem pobiegła w wielu kierunkach i płaszczyznach. Drobne, ale jakże ważne nurty subjektywnych odchyleń usiłujemy ściągnąć w jedną linję. Podświadomie, w imię porządku i ścisłości zatrzymujemy uczniów w poszukiwaniu szaty słownej dla ich własnych przeżyć i sprawozdanie staje się urzędowe i suche. A jeśli tu i ówdzie błyśnie bardziej wyrazistym zwrotem lub śmielszem porównaniem, nie łudźmy się, że jest to wynikiem zespolenia ścisłego własnej treści ze słowem. Te porównania i zwroty to szczęśliwe znaleziska uczniów, nieliczne kule mijające płot. Skoro uczniowi raz odebraliśmy poczucie własności swych przeżyć, skoro jego wynurzenia rozważamy jako własność wspólną i niczyją, musimy już później liczyć się z tem, że zasadniczo treść rozminęła się z formą i podawane przez uczniów zwroty i porównania są nierzadko nawet pogonią za oryginalnością. A tam, gdzie znika potrzeba wypowiadania się, tam przestaje istnieć język.

Jeżeli nawet przy gorliwem kierowaniu pracą dociągniemy wypracowanie do końca i jeżeli w naszych oczach całość ma kształt nienajgorszy, to znowu musimy sobie uświadomić, że to nie uczniowie napisali zadanie. Wypracowanie napisał nauczyciel według swoich wrażeń (rzeczowo tylko obniżanych, nie językowo) przy ustawicznem odgadywaniu przez uczniów słów, jakich w danej chwili profesor był potrzebował.

Zgodziliśmy się jednak z Dr. Hełm-Pirgową, że ćwiczenie redakcyjne nie może być celem, tylko środkiem. Z drugiej jednak strony uczeń, mający przed sobą to ćwiczenie, musi na nie patrzeć jako na pewną doskonałą całość. I my piszemy w tem przekonaniu, że dajemy porządne czy ścisłe wypracowanie. Środek staje się celem. Jeżeli celem jest indywidualne wypracowanie ucznia, to jaką pomocą jest dla niego ćwiczenie redakcyjne? Porządek wrażeń, następstwo, jest, jak widzieliśmy, rzeczą mocno problematyczną. Ścisłość, właściwe przyleganie słowa do treści, wtedy jest pełne, gdy jest wyrazem czyjegoś zorganizowanego i własnego do końca przeżycia. Łączność i ścisłość właśnie ciągle się rwą. Pozostaje więc co najwyżej konsekwencja przeżyć nauczyciela.

W klasie drugiej spotykamy się z opisem. Temat na pierwszy rzut oka bardziej odpowiedni dla ćwiczeń redakcyjnych. Ale czy wolno nam szukać ,,objektywnych" tematów do opisu? Tak zwany opis ścisły istnieje dla fachowca, ale nie dla ucznia poszukującego własnego wyrazu dla treści. Najpiękniejszy opis karabinu, wykonany przez ucznia drugiej klasy gimnazjalnej, wywoła uśmiech politowania u jako tako przeszkolonego rekruta. I rekrut będzie miał rację. Opis karabinu jest potrzebny do zaznajomienia się z jego częściami składowemi i do zapamiętania nazw, jak uchwyt, stopka, skrzydełko, wlot itd. Ale czy rekrut przytem powtórzy sto razy ,,znajduje się", czy stale użyje słowa ,,jest", to, z punktu widzenia sensu tej pracy, będzie obojętne. Tak samo będzie z opisem biurka, krzesła, mostu, a czasem nawet budowli. Dla polonisty wartość mają takie objekty, które mogą dać obraz, a nie schemat. Rezygnujemy z suchej konstrukcji na rzecz barwności.

Przeprowadzałem w klasie drugiej opis domu nasuwającego swym wyglądem dużo uwag i mogącego pobudzić wrażliwość uczniów. Dom był parterowy, staromodny, obrośnięty bluszczem, zbudowany z pewnym wdziękiem, choć przeznaczony na biuro mieszczącej się za nim fabryki rowerów. Stał, wciśnięty pomiędzy dwa olbrzymie, nowoczesne gmachy. Posiadał własną wymowę dzięki otoczeniu. Chłopcy, idąc do gimnazjum, przechodzili tędy codziennie i patrzyli na powstawanie nowomodnego, potężnego sąsiada, patrzyli, jak domek pustoszeje, zdradzając bankructwo fabryki. Jak mu urywają z drucianego transparentu na dachu nazwę fabryki. Jak większość okien poczyna przysłaniać się szczelnie okiennicami. Otóż zdawało mi się, że dom mógł nabrać sensu dla polonisty, bo mógł w uczniu wzbudzić potrzebę wypowiadania się. Potrzeba ta napewnoby się nie zjawiła, gdybym wybrał do opisu jeden z sąsiednich gmachów. Ale opis ścisły tych gmachów, doszczętnie z treści wytartych, byłby łatwiejszy. Niewątpliwie utrzymalibyśmy też łatwo ,,porządek". Przy ćwiczeniu redakcyjnem ustalonoby, że naprzód ogólny rzut oka, potem forma, koloryt ścian i wreszcie szczegóły.

Opis wspomnianego domku zaczął jeden z uczniów od bluszczu porastającego ściany. Czy to dobrze, czy źle? Inny od okien, jeszcze inny od odrębnego charakteru. Wszystkie trzy prace były bardzo dobre, jeśli chodzi o oddanie przeżytej treści i dobór słów. Sądzę, że redagowanie tego opisu

zdanie po zdaniu, byłoby szkodliwe. Jakież inne opisy wybrać? Obraz? Wiadomo, że obraz dla polonisty istnieje ciągle jeszcze jako malowana anegdota. Zajmie go obraz choćby zły malarsko, ale bogaty w treść anegdotyczną. Żadnego natomiast zastosowania w szkole nie znajdzie np. martwa natura, choćby namalowana przez Cézanne'a. Im bowiem wyższa dziedzina sztuki, tem subtelniejsze wrażenia, tem trudniejsza sprawa z jednolitem wspólnem przeżyciem. Lecz z drugiej strony, ścisły czy poprawny opis obrazu, a więc taki, który daje pojęcie, jak obraz wygląda (ilość osób, gdzie kto stoi, kolory, gesty), to stopień niedostateczny. Żądamy także w tym wypadku własnego przeżycia.

W klasie trzeciej mamy na pierwszym planie prac piśmiennych charakterystykę. Doszliśmy do niej oczywiście po stopniach, z których ostatnim mogło być charakteryzowanie ogólne portretu, uwydatniającego jaskrawo pewne cechy portretowanego. Sądzę, że w klasie trzeciej sprawa przedstawia się znacznie lepiej, o ile oczywiście mamy na myśli charakterystyki postaci z lektury. Tutaj powołujemy przedewszystkiem do działania spostrzegawczość, zmysł krytyczny, umiejętność uporządkowania materjału i odróżniania cech głównych od ubocznych, które, bądź co bądź, istnieją niezawiśle od osobistych przeżyć uczniów. Tu możemy powiedzieć: ,,Charakterystyka jest fałszywa, bo niedostatecznie uwzględnia chytrość postaci". Ta chytrość musi być dostrzeżona przez wszystkich uczniów. Ale jak powiedzieć: ,,Ten opis jest zły, bo nie oddaje wdzięku zapomnianego domku". Uczeń może odpowiedzieć: ,,Ja tego wdzięku nie widzę. Widzę brud i zaniedbanie". Albo: ,,Charakterystyka jest zła, bo wysuwa na pierwszy plan takie drobiazgi jak to, że bohater lubi używać słowa ,,mosanie", a usuwa na koniec to, że jest skończonym awanturnikiem".

Ale jak osądzić ujemnie sprawozdanie z wycieczki z tego powodu, że uczeń opowiada naprzód o pięknej alei bzowej, a potem dopiero o tem, co w pałacu zobaczył, chociaż to drugie było celem wycieczki.

Wydaje mi się, że w ćwiczeniach z charakterystyki mamy znacznie więcej mocnych sprawdzianów, które obowiązują wszystkich uczniów.

Za wcześnie jest może przesądzać, jak wypadną ćwiczenia redakcyjne w klasie czwartej. Wydaje mi się jednak, że właściwy ciężar prac redakcyjnych powinien spaść właśnie na tę klasę. Z powodów przytoczonych już wyżej. Odezwa, mowa, czy rozprawka muszą posiadać ścisły plan wspólny i jeśli mówimy o idealnej odezwie naprzykład, jedyny. Przy nieobecności koniecznej własnych, subjektywnych wrażeń, wymaga znajomości argumentowania i liczenia się z psychiką ogólną. Muszą to być prace rzeczowe i naprawdę ścisłe. Element emocjonalny musi być obliczony dla słuchacza, czyli mieć ogólnie obowiązującą logikę. Wreszcie jeden jeszcze ważny moment psychologiczny, pozwalający tu na szersze stosowanie prac redakcyjnych. Odezwa mianowicie, czy mowa, nie angażując bezpośrednio przeżyć ucznia, pozwoli mu na wydobycie się ze skrępowania uczuciowego, jakie towarzyszy redagowaniu treści subjektywnie przeżytej.

Mogłoby się wydawać, że celem tego artykułu jest zwalczanie ćwiczeń redakcyjnych w klasie pierwszej i drugiej. Nic podobnego oczywiście. Przez wskazanie dużych trudności chciałbym szczególnie poprzeć postulat Dr. Hełm-Pirgowej, aby ćwiczenia redakcyjne w klasie pierwszej i drugiej przybrały charakter naprzód kilku indywidualnych redakcyj zadania, a potem dopiero, po odebraniu pewnej całości przez uczniów, stały się wspólnemi ćwiczeniami

redakcyjnemi. Tylko, że według Dr. Hełm-Pirgowej ten sposób jest właśnie wskazany dla klasy czwartej, mnie się zaś wydaje, że jest to forma, którą powinniśmy przyjąć na stałe dla klasy pierwszej i drugiej.

Cieszyłbym się, gdyby tych kilka uwag wywołało dalszą dyskusję nad tą trudną a ciekawą formą pracy piśmiennej.

Sprawozdania i oceny.

1. Głosy prasy o nauczaniu języka ojczystego.

Z niemieckiej prasy pedagogicznej. *(„Zeitschrift für deutsche Bildung" z r. 1935)*

Nauczanie języka ojczystego a literatura wojenna (zeszyt 1).

Literaturę wojenną dzieli autor (A. Müller) na trzy grupy: Pierwszą stanowią wspomnienia uczestników wojny, a więc wodzów, oficerów, polityków. Utwory te nadają się na lekturę indywidualną uczniów. Grupa druga — to Remarque i jego naśladowcy. Dzieła ich nie nadają się dla szkoły (!), gdyż obniżają wartość całej wojny (!). Trzecia grupa przedstawia wojnę jako przeznaczenie narodu i dopiero z tej grupy może szkoła dobierać odpowiednie utwory na lekturę szkolną. Na koniec przechodzi autor za porządkiem utwory, osnute na tematach wojennych i podkreśla ich wartości ideowe.

Lektura w latach gimnazjalnych.

Po ukończeniu szkoły powszechnej przez dziecko lektura ma za cel zaznajomić dziecko poglądowo z ojczyzną, narodem i krajem rodzinnym. E. Holler zadaje sobie metodyczne pytanie, jak połączyć działanie wyobraźni z ujmowaniem rzeczywistości. — Nazwano lata 7-12 wiekiem Robinsona, bo w tym wieku panuje idealna harmonja między wyobraźnią a zmysłem rzeczywistości, to też przygody Robinsona najbardziej się w tym czasie podobają. Z entuzjazmem omawia się Robinsona w kl. I (Sexta), a temat pozwala na pogadanki o kulturze (rozwój budownictwa, polowanie jako zdobywanie pożywienia i odzienia, oswajanie zwierząt, sporządzanie narzędzi i sprzętów itd.) oraz doskonale ułatwia zrozumienie znaczenia ludzkiej społeczności. Grupowo opracowuje się w klasie inne książki o Robinsonie, a każdy uczeń wżywa się w jakąś postać, wreszcie klasa pisze zbiorowo swojego Robinsona, unikając jednak wszystkiego, co nieprawdopodobne i niemożliwe. Budzi się w ten sposób chęć przeżywania przygód Robinsona na własną rękę w obozach letnich młodzieży. Taką powieść o swym Robinsonie pisze się na osobnych kartkach, ozdobionych specjalnemi rysunkami.

W klasie II omawia się życie żeglarzy w korelacji z geografją i rysunkiem. Bierze się więc z tej dziedziny powieści, urządza ćwiczenia słownikowe, układa słownik marynarski, zbiera wycinki z pism ilustrowanych itd. Omawianiu takiej powieści towarzyszy grupowa lektura innych powieści z zakresu żeglarstwa.

Przejście od przygód do bohaterstwa, od wyobraźni do rzeczywistości, prowadzi do poznania czynów floty wojennej niemieckiej podczas wielkiej wojny. Chłopcy wprost wyrywają sobie z rąk książki na ten temat. W związku

z tą lekturą uczą się też napamięć odpowiednich wierszy, piszą stosowne wypracowania, spożytkowują wiadomości z geografji i przyrodoznawstwa, rysują itd. Zakończeniem tych prac jest wspólna wycieczka do muzeum morskiego w Berlinie.

To samo dzieje się potem z lotnictwem, a później z wojskiem, tylko że życie żołnierskie nie obfituje w tyle przygód, a bohaterstwo szarego obowiązku nie jest w tym wieku jeszcze dostatecznie zrozumiałe. Wreszcie przychodzi kolej na utwory z zakresu wojny, przedstawiające ją jako przeżycia młodych chłopców. Tą drogą zapoznaje się młodzież z dziejami wojny, czasem powojennym i wreszcie z „początkami ruchu narodowo-socjalistycznego".

Również nauce historji przychodzi lektura powieści z walną pomocą. Historja współczesna połączona jest bowiem z nauką języka ojczystego w kl. II zapomocą specjalnych opowiadań, wychodzących od współczesności i posuwających się w przeszłość, a więc w odwrotnym kierunku. Otóż prehistorję niemiecką pozna młodzież zapomocą powieści, malujących te czasy, później zaś podań średniowiecznych i bohaterskich. Nawet w nauce religji legendy wydają się autorowi o wiele pożyteczniejsze niż niejedna historja ze Starego Testamentu. Nakoniec radzi autor posługiwać się anegdotami, żartami, zagadkami i bajkami.

Sądzi, że taka lektura spełni należycie swój cel: wzmocni charakter, ducha i ciało młodzieży i pozwoli jej wrastać w narodowe dobro duchowe. Karmienie jej w ramach lektury obrazami przygód, czynów, poświęcenia się dla społeczeństwa da lepsze rezultaty, niż ciągłe akcentowanie i podkreślanie patrjotyzmu, które wytwarza raczej hurra-patrjotyzm.

Dramat jako utwór sceniczny.

Od czasu prozaicznych utworów Goethego epika i powieść stały się głównym działem literatury z krzywdą liryki i dramatu. Uczniowie uważają dramat za opowiadanie w formie dialogu i zamiast dramatyzowania utworu wolą filmowanie. Tymczasem czytanie samych tylko powieści budzi ociężałość duchową, której zaprzeczeniem jest właśnie bohaterski charakter dramatu. Ostatnio widać zwrot młodzieży w kierunku pierwiastka bohaterskiego, ale aby dramat oddziałał nietylko na umysł i uczucie, ale pobudził i wolę, trzeba ujrzeć dramat na scenie. Tymczasem młodzież nie ma zrozumienia dla dramatu, śledzi tylko przebieg zdarzeń, nie ulegając wcale psychicznym wstrząsom. To też do przeżywania dramatu należy ją przygotować i wychować na lekcjach języka ojczystego. Oto myśl przewodna niniejszego artykułu pióra A. Müllera.

Nie prowadzi jednak do tego celu czytanie z rozdanemi rolami — wywodzi autor — ani dramatyzowanie pewnych ustępów. Sądzi, że prowadzi do tego inna droga, a mianowicie a) uprzytomnić uczniom zasadniczy fakt, że w przeciwieństwie do filmu dramat sceniczny ograniczony jest przestrzenią sceny, b) wyjaśnić, że w dramacie mogą istnieć trzy rodzaje scen: sprawozdawcze *(Berichtszenen)*, rozgrywane *(Spielszenen)* i mówione *(Gesprächszenen)*, c) polecić uczniom rysowanie planu sytuacyjnego danej sceny i zaznaczać linjami przebieg tego, co się w tej scenie dzieje (kierunek poruszania się danych osób). Jako przykład podaje autor scenę rozgrywaną ze *Zbójców* i mówioną z *Egmonta* z odpowiedniemi rysunkami. W ten sposób nabiorą uczniowie szacunku dla utworu scenicznego. W zakończeniu wylicza autor przykłady odpowiednich scen o napięciu dramatycznem z różnych dramatów.

J. Kijas.

2. Oceny książek.

J. Dańcewiczowa, J. Saloni, W. Szyszkowski: *Wytyczne realizacji programu języka polskiego w nowym gimnazjum*, klasa IV, Warszawa 1936, str. 31.

Praca nauczyciela-polonisty w nowem gimnazjum jest szczególnie trudna, skomplikowana, odpowiedzialna. Nauczanie języka polskiego w zreformowanej szkole opiera się na zupełnie nowych założeniach i metodach, program pracy obejmuje trzy różnorodne działy (lektura, nauka o języku, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu), z których każdy wymaga swoistych środków dydaktycznych, a także swoistego traktowania, zależnie od głównego celu, jakiemu jest podporządkowany kierunek pracy w danej klasie (opis, sprawozdanie, charakterystyka postaci, układanie przemówień). Teksty wypisów obejmują ponadto szeroki zakres wiadomości o kulturze, program nauki kładzie nacisk na skrupulatną egzekutywę obfitego materjału lektur domowych, wymaga starannej korelacji z nauczaniem historji, wysuwa postulat szerokiego uwzględnienia elementów wychowawczych, odpowiedniej aktualizacji, związania nauki z bieżącem życiem szkoły. Wszystko to razem podporządkowane jest ogólnemu celowi zaprawiania młodzieży w szeroko rozbudowanych ,,umiejętnościach polonistycznych'', wyuczenia jej odpowiedniej techniki, używania języka ojczystego w mowie i piśmie. Jak należy rozplanować w czasie tak obfity materjał, jak pomieścić w stosunkowo dość szczupłej ilości godzin wykładowych te wszystkie ćwiczenia słownikowe, stylistyczne, sprawozdawcze, redakcyjne, etc.? Jak poprowadzić i zorganizować naukę w klasach o różnym poziomie umysłowym i różnej liczebności młodzieży, by sprostać wszystkim dydaktycznym wymaganiom stawianym przez program, by osiągnąć wskazane przezeń ,,wyniki nauczania''? Takie oto trudności nasuwają się nauczycielowi poloniście, pracującemu w nowem gimnazjum.

Z tych właśnie przyczyn szczególnie cennemi stają się wszelkie publikacje, które mogą ułatwić nauczycielowi orjentację w tym skomplikowanym gąszczu zagadnień. Takiem właśnie wydawnictwem są *Wytyczne realizacji programu języka polskiego w klasie IV*, które — podobnie jak zeszłoroczny zeszyt poświęcony organizacji nauczania w klasie trzeciej — wydał drukiem warszawski Klub Polonistów. Uwagi tutaj zawarte są instruktywnem rozwinięciem postulatów programu, ze względu zaś na osoby autorów mają one szczególnie autorytatywne znaczenie.

Publikacja ta obejmuje trzy zasadnicze artykuły. *O lekturze*, jej rozplanowaniu i traktowaniu pisze instruktor min. dr. Szyszkowski, zaznaczając przedewszystkiem, że żaden z zatwierdzonych dotychczas przez Ministerstwo podręczników na klasę IV nie zawiera wszystkich lektur, przepisanych przez program dla dokładnego omówienia, czy też nawet przeczytania w wyjątkach w klasie. Wynika stąd konieczność dostarczenia młodzieży odpowiedniej ilości egzemplarzy tych utworów, których nie zawierają wybrane wypisy. Dalsze ustępy artykułu obejmują uwagi co do doboru lektury obowiązkowej, uzupełniającej, której listę załączyli wydawcy do swych publikacyj, następnie zaś informacje co do sposobu opracowywania tekstów w klasie. Autor omawia tutaj kolejno szereg postulatów dydaktycznych, jak np. syntetyczne ujmowanie materjału, skupianie dyskusji dokoła odpowiednich autorów i prądów duchowych epoki i przedewszystkiem konieczność przygotowania młodzieży do życia w społeczeństwie przez omawianie z nią najbardziej palących kwestyj z dziedziny

współczesnych stosunków politycznych, społecznych, kulturalnych, gospodarczych. a także pobudzenia jej do czynnego udziału w pracy społecznej, organizacyjnej, etc. Całości dopełniają uwagi o rozróżnianiu gatunków poezji i prozy, rozkładzie materjału i doborze pomocy naukowych.

Artykuł instruktorki min. dr. Dańcewiczowej o *Nauce o języku* jest cenną rozprawką dydaktyczną, która zawiera szereg ważnych wskazówek co do opracowywania związanych z nauką w klasie IV postulatów ujmowania zjawisk językowych według ich funkcyj znaczeniowych, według ich stosowania praktycznego, życiowego. Tego rodzaju partje nauki o języku należy wiązać według możności z ćwiczeniami stylistycznemi, a materjał do wysnuwania odpowiednich wniosków wydobywać nietylko z tekstów literackich, lecz przedewszystkiem nawet z żywej mowy ucznia i mowy osób, z któremi on się styka. Rozprawa powyższa obejmuje ponadto uwagi na temat, jak należy zorganizować przepisaną przez program naukę o gwarach.

Na pilną uwagę zasługuje wreszcie trzeci z artykułów zawartych w „Wytycznych", a mianowicie uwagi dr. Saloniego o *Ćwiczeniach w mówieniu*. Ten dział nauki języka polskiego w klasie IV jest szczególnie odpowiedzialny, jakoże program ministerjalny poza formami poznanemi przez uczniów w latach poprzednich przewiduje ponadto nową formę, t. j. układanie przemówień, odezw okolicznościowych etc. Materjał ten nasunie jednak specjalne trudności dla realizacji, to też nader słuszne są przestrogi dra Saloniego przed łatwem wykoszlawieniem i wypaczeniem metod w ćwiczeniu młodzieży w różnych arkanach „prozy zniewalającej". Nie chodzi tutaj bowiem bynajmniej o kształcenie „oratorów, kaznodziei, publicystów"; uczniowie mają tylko nabrać wprawy w układaniu aktualnych przemówień i odezw w sposób rzeczowy, poprawny i zwięzły — i to wyłącznie w zakresie tematów, które nie wykraczają poza ramy zainteresowań klasy, szkoły i odcinków życia, bezpośrednio dostępnych dla ucznia.

Artykuł dra Saloniego odznacza się charakterem wybitnie praktycznym. Czytelnik znajdzie tutaj szereg konkretnych przykładów na potraktowanie odpowiednich zagadnień, szereg pouczających wskazówek co do sposobów realizacji ćwiczeń słownikowych, redakcyjnych i poprawczych — oraz ortograficznych, w związku z wprowadzanemi obecnie w szkole zasadami nowej pisowni. *Z. Leśnodorski.*

Henryk Policht, prof. Państw. Pedagogium w Krakowie: *Interpretowanie obrazów w nauce szkolnej*. Kraków, Koło Polonistów 1936. str. 29.

I.

Rozprawa prof. Polichta poświęcona jest ważnemu dla polonisty zagadnieniu oglądania i omawiania z młodzieżą szkolną dzieł sztuki plastycznej. Założeniem rozprawki jest przekonanie, że bezpośrednie wrażenia estetyczne przeciętnego odbiorcy dzieł sztuki plastycznej (np. ucznia) nie są pełne i wymagają kształcenia. Autor wierzy, że zapomocą interpretacji obrazów (a więc środkami do pewnego stopnia wyłącznie racjonalnemi) można ucznia odpowiednio wyszkolić; można go zbliżyć do oglądanych obrazów np. przez zwrócenie uwagi na ich kategorje malarskie, słowem — można go „nauczyć czytać obrazy ze zrozumieniem." To przekonanie prowadzi autora do szczegółowych rozważań na temat sposobów interpretowania obrazów w nauce szkolnej.

Zgodnie z panującemi w sztuce współczesnej założeniami autor zmierza przedewszystkiem do tego, aby młodzież szkolna nauczyła się cenić i rozumieć takie czysto malarskie wartości jak koloryt, kompozycja przedmiotów i linij, harmonja barw, rytm całości, aby nie szukała w obrazach jedynie tak zwanej treści (fabuły). Dlatego też radzi rozpocząć pracę od analizy obrazów pointylistycznie malowanych lub takich, w których „naturalne barwy przedmiotów są wyraźnie zmienione przez oświetlenie" (*Zachód słońca* Chełmońskiego, *Modlitwa wieczorna* Grottgera, *Sekwana* Gerymskiego). Na tych przykładach młodzież łatwo uczy się zwracać uwagę nietylko na treść obrazów, ale i na barwę, linję i kształt. Potem przy analizie obrazów, w których barwa jest ściśle związana z przedmiotami (*Hołd pruski*, *Batory*, *Rejtan*), młodzież potrafi już rozważyć walory malarskie z pominięciem treści obrazowej.

Osiąganie przez młodzież coraz większej wprawy w rozumieniu malarskich i plastycznych wartości dzieł sztuki jest najważniejszym celem i najbardziej istotnym problemem rozprawki prof. Polichta, który stanowisko swoje ilustruje również praktycznie: daje na zakończenie wzór interpretacyjny kilku obrazów Wyspiańskiego, Chełmońskiego, Grottgera i Malczewskiego.

I tu właśnie nasuwają się pewne zastrzeżenia.

Jakkolwiek zasadnicza postawa autora wobec dzieła sztuki wydaje się słuszna, to jednak przy omawianiu poszczególnych obrazów prof. Policht swą drobiazgową i fachową ścisłością niewątpliwie przytłacza pełnię wrażenia emocjonalnego, doznawanego przez „naiwnego" widza. Byłby to do pewnego stopnia powrót (w sztuce plastycznej) do owej wyczerpującej analizy dzieła (literackiego), z której tak niedawno zrezygnowaliśmy przecież w szkole!

Nie wolno zapominać, że mamy do czynienia z młodzieżą, dla której np. stwierdzenie, że w autoportrecie Wyspiańskiego (z r. 1902) „głowę i ramiona artysty można zamknąć ogólnie w formę trapezu", albo że „oś obrazu przechodzi przez jedno oko i prawie pionową krawędź bluzy" — nie jest istotne; nie zbliża wcale do obrazu, a może właśnie zrazić i znudzić.

Praca prof. Polichta nasuwa poza tem pewne zastrzeżenia „programowe" ze stanowiska nauczania jęz. polskiego. Program nauki w gimnazjum nowego typu przewiduje wprawdzie oglądanie i omawianie dzieł sztuki lub ilustracyj, ale zainteresowanie sztuką plastyczną podporządkowuje bądź opisowi (literackiemu i naukowemu w programie klasy II-ej), bądź zagadnieniom kulturoznawczym (w całem gimnazjum.)

Tymczasem celem rozważań prof. Polichta jest przedewszystkiem nauczenie młodzieży „rozumienia" malarstwa, rzeźby, architektury czy dekoracji" — słowem — zainteresowanie jej sztukami plastycznemi, którym wszystko inne zostaje podporządkowane. Takie autonomiczne potraktowanie sztuki (możliwe jedynie na lekcjach rysunku) nie da się utrzymać w nowem gimnazjum w nauczaniu języka polskiego.

Mimo jednak tych zastrzeżeń oraz usterek języka i stylu rozprawka prof. Polichta może oddać pewne usługi nauczycielowi jęz. polskiego przez zwrócenie jego uwagi na wartości formalne i malarskie dzieł sztuki plastycznej, z któremi przecież nieraz na swoich lekcjach zetknąć się musi.

S. Kleinerman.

2.

Autor w krótkiej, 29 stronic liczącej, broszurze podaje dość wyczerpujące wskazówki teoretyczne, dotyczące posługiwania się obrazami przy nauce szkolnej, przyczem wykład swój ilustruje szeregiem przykładów.

Wychodzi on z założenia, że umiejętność czytania obrazów rozwija twórczą wyobraźnię ucznia, przez co niepomiernie ułatwia mu syntetyczne myślenie.

W obrazach, rozróżniając formę artystyczną i treść tematową, wskazuje autor poszczególne składniki formy i treści, z któremi należy ucznia zapoznać. A więc: a) harmonję plam barwnych w całości, b) kompozycję kształtów, c) technikę wykonania i rytm faktury kształtów i barw, wreszcie d) estetyczny wyraz całości obrazu. Treść dzieli autor na obrazową i pozaobrazową. Pierwsza obejmuje: a) czynnik nowości, b) sens kształtów, ich kontrasty i sens harmonji barwnej, c) wyraz nastrojowo-uczuciowy. Druga — to wiedza o przedmiotach, umieszczonych w obrazie, o przyczynach powstania obrazu, o idei malarza itp.

Zagadnienie równowagi między formą i treścią obrazu i spostrzeżenia o zdobyczach sztuki współczesnej ujęte zostały przez autora w sposób żywy, ciekawy i pouczający.

W dotychczasowem wychowaniu humanistycznem widzi on poważną lukę, gdy chodzi o „rozumienie" malarstwa, rzeźby, architektury czy dekoracji. Pragnie tę lukę zapełnić i młodzież sztuką plastyczną zainteresować.

Dalsze rozdziały omawianej pracy zawierają praktyczne wskazówki, jak należy wprowadzać ucznia w oglądanie obrazów i wypowiadanie swych spostrzeżeń oraz jak obraz interpretować, aby osiągnąć cel: uczuciowe przeżycie rzeczywistości obrazowej.

Jako uzupełnienie podaje nam autor przykłady omawiania portretu, pejzażu, obrazów historycznych i symbolicznych. Wreszcie wymienia kilka ważnych pozycyj bibljograficznych, które w sposób wyczerpujący traktują poruszone zagadnienie.

Niewielka broszura zawiera obfitą i pouczającą treść. Czyta się ją łatwo dzięki jej jasności i zwięzłości. Stanie się ona niewątpliwie cenną pomocą w ręku nauczyciela—humanisty. *Z. Jętkiewiczowa.*

A. Klar: Oglądanie obrazów i omawianie ich treści w szkole powszechnej. Książnica-Atlas 1936.

Autor uwzględnia niemal wyłącznie potrzeby I-go oddziału szkoły powszechnej. Uwagi swe wiąże z ściennemi tablicami Skoczylasa, które w liczbie 18-u ukazały się w wydaniu „Książnicy" i zasadniczo przeznaczone były jako pomoc do nauki czytania według elementarza M. Falskiego.

Słusznie autor twierdzi, że mogą one być używane i w innym celu, mianowicie do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, ponieważ materjał, w nich zawarty, pozwala na wyrażanie bezpośrednich spostrzeżeń dziecka i przyczynia się w ten sposób do wzbogacania jego słownika czynnego.

Jednocześnie możność dowolnego wprowadzania pewnej akcji do statycznej treści obrazu daje pole do rozwijania wyobraźni ucznia.

Jako objaśnienie do tablic Skoczylasa broszura powyższa może stanowić pomoc dla nauczyciela. *Z. Jętkiewiczowa.*

Encyklopedja Wychowania, tom II zeszyt 4: Marjan Falski; *Dydaktyka nauki czytania*, zeszyt 5. Tenże: *Dydaktyka nauki pisania;* Henryk Gaertner: *Dydaktyka nauki o języku polskim;* Jadwiga Dańcewiczowa: *Dydaktyka mówienia i pisania jako działu nauczania języka ojczystego;* Władysław Szyszkowski: *Dydaktyka literatury.* — Warszawa, „Nasza Księgarnia".

Zanim pozwolimy sobie zamieścić na łamach „Polonisty" przegląd tych wszystkich artykułów nowej *Encyklopedji Wychowania*, które mają znacze-

nie dla dydaktyki języka ojczystego (nastąpi to po zakończeniu wydawnictwa), pragniemy w tej chwili poświęcić specjalną uwagę dwom zeszytom, w których koncentrują się sprawy najważniejsze, wymienione w nagłówku.

Trzeba zauważyć na wstępie, że autorzy korzystali z dużej swobody w ujmowaniu wyznaczonych im tematów. Świadczą o tem różnice w potraktowaniu rzeczy. I tak F a l s k i stara się objektywnie r e f e r o w a ć o wszystkich kierunkach w metodyce czytania i pisania w ich rozwoju historycznym, G a e r t n e r wypowiada raczej swoje postulaty w zakresie realizowania nowych programów nauki o języku, D a ń c e w i c z o w a unaocznia różnice między szkołą starą a nową, S z y s z k o w s k i wreszcie budzi twórczy niepokój, wskazując w swych instruktywnych wywodach rozdroża współczesnej dydaktyki literatury (w skali światowej).

Przechodząc do szczegółowego omówienia, zatrzymamy się na każdym artykule zosobna. *Dydaktyka nauki czytania* F a l s k i e g o zapoznaje czytelnika z dziejami różnych metod w tej dziedzinie. Zaczyna od sylabizowania, potem obrazuje metody: dźwiękową, bezpośredniego czytania, pojęciową, aż dochodzi do metod analitycznych. W związku z wyczerpującą informacją o różnych kierunkach tychże metod porusza problemy takie jak sprawę długości wstępnego kursu czytania wyrazów i zdań jako całości, sprawę ćwiczeń w składaniu i rozkładaniu wyrazów i i. Końcowe uwagi poświęca przedstawieniu poglądów na kwestję stosunku nauki czytania do nauki pisania, w szczególności sprawie równoczesnego wprowadzania w nauczaniu początkowem alfabetu drukowanego i pisanego.

W drugim artykule o d y d a k t y c e n a u k i p i s a n i a wraca autor do tej sprawy, uwypuklając zależność dydaktyki pisania od kierunków w dydaktyce czytania. Zkolei daje nam znów przegląd metod takich jak: pisanie przez naśladowanie wzorów, pisanie oparte na ,,oprowadzaniu", rozkładanie liter na elementy, wreszcie wymienia różne kierunki metody analitycznej. Nie pomija w swych wywodach takich spraw jak znaczenie lineatury, rola t. zw. ćwiczeń rozmachowych, pisanie do taktu. Sporo miejsca zajmują uwagi o higjenie i technice pisania. M. i. roztrząsa Falski problemy nast.: kierunek pisma, kształt znaków pisarskich, sprawa narzędzi pis., przyciski, szybkość pisania. Bardzo cenne jest naświetlenie tych rozważań wynikami psychologji i psychopatologji pisma, z czego wypływają ciekawe wnioski na temat metod nauczania i wieku, w którym można rozpocząć naukę.

Oba artykuły F a l s k i e g o dają sumienne i treściwe informacje o najważniejszych zagadnieniach nurtujących dydaktykę czytania i pisania.

Dydaktyka nauki o języku polskim pióra ś. p. prof. G a e r t n e r a stanowi cenne uzupełnienie rewelacyjnej w swoim czasie *Dydaktyki* K l e m e n s i e w i c z a, od której naogół nie odbiega w najważniejszych kwestjach dotyczących celów, zakresu, form i metod nauczania. Nowością w artykule jest opracowanie wskazówek metodycznych do poszczególnych partyj nauki o języku w szkołach polskich nowego typu. W przeciwieństwie do innych artykułów brak w pracy prof. Gaertnera ,,rzutu oka" na dzieje nauczania gramatyki, które niewątpliwie obfitują w interesujące szczegóły.

Wiadomo, jak wiele miejsca wyznaczono w nowej szkole na ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. W związku z tem nastręczają się duże trudności teoretyczne i praktyczne. Literatura naukowa, polska i obca, jest dość uboga. To też każdy, kto o tych sprawach pisze inteligentnie, spełnia wciąż jeszcze misję pionierską. Takie też trudne, ale wdzięczne zadanie przypadło w udziale

J. Dańcewiczowej, autorce następnego artykułu *Encyklopedji*. Jasno i z imponującą precyzją słowa ujmuje D. istotę przeobrażeń zaszłych w dziedzinie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Opierając się na wynikach badań z pogranicza językoznawstwa, psychologji, logiki, teorji poznania i socjologji, które przedstawiają mowę 1) jako jeden z najważniejszych czynników rozwoju duchowego człowieka, 2) jako główny środek ekspresji, 3) jako środek porozumiewania się, zespalający jednostkę ze zbiorowością — formułuje autorka swe wnioski praktyczne. Zadaniem ćwiczeń w mówieniu i pisaniu staje się nietylko wyrobienie sprawności w posługiwaniu się językiem, ale przedewszystkiem rozwijanie zdolności duchowych jednostki, skoro stopień umiejętności wypowiadania się zależy od stopnia rozwoju psychicznego jednostki i odwrotnie. Oto punkt wyjścia dla unaocznienia różnic między dawną szkołą a nową.

Tam podawanie uczniowi gotowych sposobów wypowiadania się i traktowanie wypowiadania jako środka do utrwalenia i sprawdzenia wiadomości, tu wyrabianie umiejętności wypowiadania się. Tam mówienie było doraźnem przygotowaniem materjału do ćwiczenia piśmiennego, tu stało się samodzielnem ćwiczeniem wdrażającem, polegającem na wzbogacaniu środków wypowiadania się jednostki. Tam reprodukowanie wiadomości, tu szukanie właściwych form dla wyrażenia treści wewnętrznej, która może nawet być uboga, ale musi być zupełnie jasna w swojej istocie i powiązaniu szczegółów. Jeśli idzie o rodzaj tematów, to autorka wypowiada się za tematami wolnemi, osobistemi, a przeciw tematom literackim i moralizatorskim, o ile pozbawione są momentu subjektywnego. Dostrzegając wszakże niebezpieczeństwo, że uczeń popadnie w dyletantyzm oraz nieumiejętność wyrażania treści abstrakcyjnej naskutek uprzywilejowania subjektywizmu i konkretności, pragnie D. zapobiec temu przez odpowiednią zmianę ujęć tematu w zależności od okresów rozwojowych. Pogodzenie subjektywizmu z objektywizmem upatruje w tematach ramowych, w których uczeń może umieścić swój szczegółowy temat. Tematy związane z lekturą muszą również zachować moment subjektywny, ćwiczenia zaś w układaniu planów są dopuszczalne tylko wtedy, gdy treść wypracowania ma charakter objektywny, a układ jej opiera się na podstawach logicznych, a nie psychologicznych.

Zkolei pragnie autorka odpowiedzieć na pytanie, czy uczeń, chcąc wypowiadać się szczerze, ma mówić językiem swego wieku, czy też ma dostosowywać się do języka dorosłych. Wiąże się z tem również zagadnienie gwary dziecka. Daleka od skrajności w tej materji, żąda D., by dziecko przyswajało sobie mowę dorosłych i wykształconych stopniowo, w miarę naturalnego rozwoju, nie nagle, pod wpływem nacisku. Nauczyciel zaś musi się dostosować do właściwego na danym poziomie sposobu przedstawiania, myślenia i mówienia. — Język, który szkoła wyrabia w dziecku, ma być językiem użytkowym. Znaczy to, że obok poprawności, dokładności i żywości wyrażeń oraz jasności myśli posiadać winien zdolność dostosowywania się do celu życiowego, któremu w danym przypadku służy. Natomiast — zdaniem autorki — nie jest celem szkoły wyrabianie języka artystycznego, choć konieczne jest budzenie i rozwijanie wrażliwości na artystyczne wartości języka.

Uzależniając jakość wypowiedzi od bogactwa 1) treści duchowej i 2) formy wyrażenia, upatruje D. w kształceniu obserwacji

zasadniczą wartość dla umiejętności wypowiadania się. Obserwacja i związane z nią analizowanie, porównywanie, syntetyzowanie, nazywanie — oto podniety do poszukiwania właściwego wyrazu, co stanowi istotę t. zw. ćwiczeń stylistycznych. Z nich czerpią materjał językowy właściwe ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, których skuteczność zawisła od planowego i systematycznego układu całych szeregów.

W zakończeniu swych interesujących wywodów omawia autorka kształcące i wychowawcze znaczenie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Przeciwdziałając frazesowi i mglistości wypowiedzeń, a wyrabiając rzeczowość i naturalność, ćwiczenia takie potęgują odpowiadające tym właściwościom cechy charakteru. Wymagając natężonej uwagi i silnej woli dla wyrównania wrodzonych braków, głównie w zakresie zdolności obserwowania, przyczyniają się do wzmocnienia wspomnianych zalet moralnych. Wartościowanie zaś wyrażeń kształci smak i wrażliwość estetyczną.

Oto najważniejsze problemy poruszone przez D.; każdy z rozdziałów — to materjał do ciekawych dyskusyj i roztrząsań w gronie polonistów.

Ostatnia rozprawka, pióra dra W. Szyszkowskiego, rozpowszechniona już dziś w postaci odbitki, jest prawdziwem *vade mecum* po manowcach współczesnej dydaktyki literatury. Pod względem metody podobna do pracy Falskiego w tych partjach, w których autor stara się referować, różni się wszakże od niej tem, że silniej sugeruje sympatje, kryjące się pod nurtem objektywnych w zasadzie rozważań. Nie brak oczywista rozdziałów, w których Sz. zupełnie wyraźnie formułuje własne stanowisko wobec danego problemu, przeciwstawiając się zdecydowanie dotychczasowym szablonom.

Po krótkim wstępie historycznym porusza Sz. aktualne zagadnienie stosunku nauczania literatury do regjonalizmu. Uznaje słuszność hasła, że literatura winna być również ważnym środkiem poznania życia otaczającego i ustosunkowania się do jego problemów. W pierwszej fazie idzie o otoczenie najbliższe, regjonalne. Ale odrazu wskazuje na trudności: nie wszystkie ośrodki regjonalne mają wartościowe odzwierciedlenie w literaturze. Stąd wchodzi w grę często materjał drugorzędny lub sztucznie przez autorów współczesnych przykrojony, a co za tem idzie, nauka jęz. ojcz. upodabnia się wtedy do nauki o rzeczach w dawnym stylu. Podobnie ma się rzecz z podejściem kulturoznawczem, gdy literatura służy za źródło poznania znamiennych rysów życia narodowego w przeszłości i teraźniejszości oraz za zbiór podniet do wzięcia czynnego udziału w dalszej rozbudowie dorobku kulturalnego narodu. W praktyce dało to tylko próby synchronistycznego układu materjału z zakresu nauki jęz. ojcz. i przedmiotów pokrewnych, natomiast o budowaniu przez młodzież głębszych syntez niema mowy. Sz. tłumaczy to zjawisko okolicznością, że wiedza o kulturze jest dopiero w zarodku i ma charakter dedukcyjny. Zakres zjawisk, z któremi młodzież w szkole może się zapoznać, jest zbyt szczupły, a strukturalne ujmowanie całości kulturalnych wymaga ponadto dużej dojrzałości duchowej. Wiedza, oparta na poszczególnych dziełach, posiada charakter ułamkowy, choć w wielu wypadkach udaje się niewątpliwie dostrzec pewne rysy życia duchowego narodu.

Następnie omawia Sz. przeobrażenia w nauczaniu literatury, począwszy od historji lit. w dawnej szkole poprzez lekturę dzieł, opartą na wiadomościach hist.-lit. jako materjale pomocniczym, aż do współczesnych postulatów niektórych dydaktyków, zmierzających do usunięcia

historyzmu i genetyzmu. Żądania te wiążą się ze sprawą wyeliminowania z programów t. zw. pozycyj martwych, będących dokumentami epoki, a zastępowania ich takiemi, które zdolne są wywołać w młodzieży głębokie przeżycia wartości ideowych i artystycznych i kształtować jej pogląd na świat. Jakie to są utwory — próbuje określić psychologja czytelnictwa młodocianych, której badania autor szczegółowo referuje. Rezultaty owych badań znalazły już zastosowanie w organizacji t. zw. lektury swobodnej, natomiast programy lektury obowiązkowej w małym stopniu liczą się z niemi. Sz. oględnie wyjaśnia powody tego faktu: 1) wyniki badań nad czytelnictwem są jeszcze mimo wszystko bardzo niedostateczne, 2) tworzeniu programów przyświecają pewne ideały wykształcenia i wychowania, w myśl których dokonywa się wyboru. Stąd w szkole obecnej kompromis między ,,żelaznym kapitałem literatury" a wprowadzaniem czytanek specjalnie przeznaczonych dla młodzieży, między chronologiczną czy teoretyczno-literacką podstawą nauczania a pokrewieństwem tematowem jako zasadą wyboru i układu.

W dalszych wywodach autor już zdecydowanie podkreśla swoje stanowisko. Oświadcza się za czytaniem utworów w całości, a nie w wyjątkach, motywując to względami natury psychologicznej i teoret.-lit. Uznaje wyjątki od tej zasady, gdy idzie o zbiory poezyj lirycznych, niekiedy i w odniesieniu do utworów dramat. Tak samo przeciwstawia się czytaniu statarycznemu na rzecz czytania całościowego z ewentualnym powrotem do wybranych ustępów dzieła. Z tego powodu, jak i z uwagi na konieczność skupienia się celem należytego przeżycia utworu, wysuwa na czoło lekturę w domu. Lektura w szkole wchodziłaby w grę przy tych utworach czy ich fragmentach, które dopiero w razie głośnego czytania w klasie mogą wywołać głębsze przeżycie.

Jeśli idzie o zakres rozbioru literackiego, to sympatje autora są po stronie tych dydaktyków, którzy przeciwstawiają się wszechstronnemu rozbiorowi, a oświadczają się za wyborem zagadnień stosownie do poziomu umysłowego i zainteresowań młodzieży.

Owe ośrodki zainteresowań nie są jednak czemś dowolnem. Wynikają ze wskazań psychologji, która w tej dziedzinie doszła już do pewnych rezultatów, wymienionych szczegółowo przez autora artykułu. Również w oparciu o badania wpływów tekstu lit. na mowę dziecka przeciwstawia się Sz. poglądowi, jakoby czytanie utworów lit. było najważniejszym środkiem kształcenia ekspresji językowej. Właściwą drogę upatruje raczej w ćwiczeniach stylistycznych i analizie stylistycznej tekstów, nie zaś w reprodukowaniu czytanych utworów. Podobnie — jeśli chodzi o sprawdzenie opanowania materjału i stwierdzenie intensywności przeżycia wywołanego przez utwór lit. — nie wydaje się autorowi celowem żądanie streszczeń, planów i rozprawek lit.-naukowych. Za odpowiedni sprawdzian uważa w pewnych wypadkach dramatyzację lektury lub głośne odczytywanie, nadewszystko zaś rozmowę klasową na tle wrażeń wywołanych lekturą utworu. To ma być pierwsza faza pracy nad utworem. Umożliwia ona zorjentowanie się w ośrodkach zainteresowań większości klasy jako też w trudnościach, jakie nastręczyła lektura. Druga faza — to szczegółowe omówienie wybranych na tej zasadzie zagadnień. Trzecia — to ogólna charakterystyka utworu lub też związanie szczegółów jego zawartości czy kształtu z szerszym kręgiem zagadnień. Realizacji tych etapów pracy poświęca Sz. cenne i wnikliwe wskazówki szcze-

gółowe, do których odsyłamy ciekawego czytelnika. Warto jeszcze zwrócić uwagę na dwa stwierdzenia: 1) oświetlanie problemów życiowych, poruszonych w literaturze, ze stanowiska rzeczywistości winno ostatecznie zmierzać do głębszego ujęcia zawartości dzieła; niedopuszczalne jest traktowanie dzieła tylko jako podniety do omawiania spraw codziennej rzeczywistości, gdyż wtedy jest to marnowaniem materjału dla celów, które można osiągnąć bezpośrednio; 2) dzieło literackie to zespół samoistnych wartości, których nie można bez reszty podporządkowywać żadnemu kierunkowi.

Całą rozprawę Sz. znamionuje mądry, poważny krytycyzm. Przy pełnym entuzjazmie dla wielkich zdobyczy postępowej dydaktyki daleki jest autor od zachłystywania się „nowinkami". Szuka niezawodnych podstaw naukowych dla haseł postępu, ma odwagę cywilną w ukazywaniu trudności i niebezpieczeństw, które piętrzą się na drodze realizacji wielu „modnych" dążności.

Na zakończenie warto podkreślić jako wielką zaletę *Encyklopedji*, że po każdym artykule zamieszczono bibljografję, zawierającą najważniejsze pozycje danego działu, w literaturze polskiej i obcej.

H. Schipper.

Kronika.

Zrzeszenie Nauczycieli J. Pol. w Stanisławowie.

Prace Zrzeszenia (liczącego 20 członków i 1 praktykanta) w r. szk. 1935/6 poświęcone były omówieniu zagadnień, dotyczących realizacji programu j. pol. w kl. III nowego ustroju. Na posiedzeniach (7) w tym celu zwoływanych przedyskutowano następujące kwestje: 1) Trudności w zeszłorocznej nauce w kl. II. 2) Spostrzeżenia co do podręcznika na kl. III. 3) Sposoby opracowania w kl. III *Pana Tadeusza* i *Zemsty*. 4) Sprawa rozkładu materjału naukowego i uwzględnienia korelacji. 5) Sprawa kształcenia uniwersyteckiego polonistów. Poza tem członkowie Zrzeszenia zapoznali się z *Wytycznemi do programu na kl. III* w celu stosowania ich w praktyce szkolnej i wypowiedzieli się na temat ankiety w sprawie realizacji programu j. pol. w kl. III i zapisywania się na członków Zrzeszenia Polonistów Rzeczypospolitej Polskiej. Uchwalono także założenie w przyszłym roku szkolnym stałej Czytelni dla członków Zrzeszenia w jednej z sal III gimn. państw.

Referatów wygłoszono 4. Pierwsze trzy pozostawały w związku z tematem lekcyj praktycznych w czasie konferencji rejonowej w Stanisławowie, a referat czwarty p. t. *Ilustracja szkolna jako pomoc naukowa* wygłosił Dr. Kędzior na jednem z posiedzeń.

3. II. 1936 r. odbyła się konferencja rejonowa w Stanisławowie dla Grupy stanisławowskiej, w czasie której przeprowadzili 3 lekcje praktyczne w III klasie następujący koledzy: Dr. Kędzior *(Wartość uczuciowa wyrazów)*, Placzek *(Ćwiczenia w charakteryzowaniu)* i Rosenzweig *(Oda do młodości)*.

Odnośnie do prac lokalnych, to z inicjatywy Zrzeszenia kol. Drozd wygłosił przemówienie w Teatrze im. Moniuszki o twórczości Żeromskiego przed przedstawieniem *Przepióreczki*, wystawionej ku uczczeniu 10-lecia śmierci Żeromskiego. Poza tem młodzież szkolna III gimn. państw. i prywat. gimn. im. Orzeszkowej — z inicjatywy Dr. Kędziora i pod jego reżyserją — odegrała w Teatrze im. Moniuszki (18. V. 1936 r.) *Niespodziankę* Rostworowskiego.

Ankieta w sprawie realizacji programu klasy II gimn.

Kurat. O. S. Lwow. rozesłało polonistom uczącym w kl. II ankietę celem zebrania informacyj co do sposobu realizowania przez nich programu tej klasy. Wyniki wraz z wnioskami opracował dr. J. Kijas i ogłosił w ,,Muzeum" (zesz. I r. 1936 i odbitka — Skł. Gł. księgarnia ,,Książka" — Lwów, Czarnieckiego 12).

Podajemy w tem miejscu kilka ciekawszych szczegółów. Materjału naogół nie wyczerpano. Obrazki z życia pisarzy staropolskich spotkały się z dobrem przyjęciem młodzieży. Pożądane jest wszakże, żeby postać pisarza nie stała w sprzeczności z obrazem, jaki sobie o nim wyrabia młodzież na podstawie wyjątku z jego pism. Zainteresowanie treścią utworów staropolskich zaczęło się dopiero od Reja, pierwej zajmował tylko język. Posługiwano się tylko jednym podręcznikiem, który wtedy istniał, t. j. wypisami Balickiego i Maykowskiego. Około 10 ustępów uznano za zbyt trudne, kilka jak *Alpuharę* i *Zdradziecką ucztę* za nieodpowiednie. Na liście czytanek uznanych za najpiękniejsze przodujące miejsce znalazły utwory pisarzy w. XIX i XX z *Liljami* na miejscu pierwszem. Teksty staropolskie zajęły 13 miejsce (!). Najbardziej interesowało młodzież średniowiecze i w. XVII. W zakresie lektury większych całości objętej spisem ministerjalnym najwięcej podobały się powieści Sienkiewicza. *Stara baśń* okazała się zbyt trudna, *Talizman* mało zrozumiały, a *Dawid Copperfield* za długi. Na 101 odpowiedzi 11 domagało się usunięcia *Beatum scelus*. Teoretyczne uzasadnianie różnic między poezją a prozą naogół nie udawało się.

W zakresie nauki o języku uznano za dydaktycznie niewdzięczne ćwiczenia na temat upodobnienia międzywyrazowego, zwłaszcza z podziałem Polski na dwa obszary językowe. Duże zastrzeżenia budziły opracowania działu o wyrazach staropolskich w podręczniku zarówno Klemensiewicza jak Gaertnera. Sporo głosów uznało naukę o wyrazach staropolskich za przedwczesną dla kl. II i dlatego zbyt trudną. Język średniowieczny więcej interesował uczniów niż język XVI i XVII w. Zajęcie się nauką o wyrazach zapożyczonych było żywsze niż nauką o wyrazach staropolskich.

Praca nad opisem postawiła nauczycieli naogół w trudnej sytuacji. — Największem powodzeniem cieszyły się opisy przedmiotów prostych i złożonych, rzeźb, budynków i obrazów. Przy opisach ścisłych uczniowie często się nudzili. Ćwiczenia słownikowe pojawiały się w związku z kulturą danych epok lub wiązały się z ćwiczeniami w opisie jako przygotowanie słownictwa. Odtwarzanie planu czytanych ustępów mało pociągało młodzież, natomiast chętnie układała ona plany wspólnie. Z powodzeniem tworzono scenarjusze filmowe do niektórych ustępów. W zakresie ćwiczeń redakcyjnych nastąpił odwrót od poprawiania tekstu niedoskonałego do redagowania całości drogą zbiorową bez tekstu podstawowego.

Systematyczna korelacja łączyła j. pol. z historją. Pierwiastek regjonalny uwzględniano w silnym stopniu. Cykl słowiański dostarczył wdzięcznych tematów do zestawiania obrzędów dawnych i obecnych; cykl średniowieczny i Odrodzenie dawały w większych środowiskach asumpt do wycieczek.

Najwięcej powodzenia miała metoda dyskusyjna. Budziła jednak szereg zastrzeżeń. Pomocami naukowemi posługiwano się wydatnie. Wysunięto w związku z tem propozycje stworzenia jeszcze nast. pomocy: ilustracyj do dziejów kultury w Polsce, płyt z recytacjami tekstów staropol., słowniczka etymologicznego przystępnego dla uczniów, słowniczka technicznego, modeli do opisów i in.

Drukiem Zakładów Graficznych „Bibljoteka Polska“ w Bydgoszczy